

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ESTER MACHNA DE MENDONÇA

**LÍNGUA, TEXTO E ESCRITA: AS IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NO EXAME
NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E A POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA O
PORTUGUÊS NO BRASIL**

CURITIBA

2017

ESTER MACHNA DE MENDONÇA

**LÍNGUA, TEXTO E ESCRITA: AS IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NO EXAME
NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E A POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA O
PORTUGUÊS NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof. Dra. Cloris Porto Torquato

CURITIBA

2017

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Mendonça, Ester Machna de
Língua, texto e escrita: as ideologias linguísticas no Exame
Nacional do Ensino Médio e a política linguística para o português no
Brasil / Ester Machna de Mendonça – Curitiba, 2017.
168 f.; 29 cm.

Orientadora: Cloris Porto Torquato
Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas
da Universidade Federal do Paraná.


1. Políticas linguísticas. 2. Linguagem e línguas - Ideologia. 3.
Ensino médio – Avaliação - Brasil. I. Título.


CDD 410



Universidade Federal do Paraná
Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

Ata octingentésima terceira, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu a mestranda **ESTER MACHNA DE MENDONÇA**. No dia vinte e seis de abril de dois mil e dezessete, às nove horas e trinta minutos, na sala 1013, 10º andar, no Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelas seguintes Professoras Doutoras: Cloris Porto Torquato, Presidente, Lígia Negri e Neiva Maria Jung (via skype) designadas pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada "**LÍNGUA, TEXTO E ESCRITA: AS IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PARA O PORTUGUÊS NO BRASIL**", apresentada por **ESTER MACHNA DE MENDONÇA**. A sessão teve início com a apresentação oral da mestranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após, a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos examinadores para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora Cloris Porto Torquato retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, a senhora Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**. A versão final da dissertação deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia vinte e seis de abril de dois mil e dezessete.


Drª Cloris Porto Torquato


Drª Lígia Negri


Drª Neiva Maria Jung


Ester Machna de Mendonça




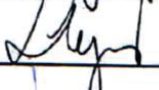
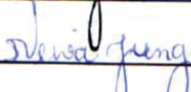
Universidade Federal do Paraná
Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de **ESTER MACHNA DE MENDONÇA** para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

As abaixo-assinadas Cloris Porto Torquato, Presidente, Lígia Negri e Neiva Maria Jung, arguíram, nesta data, a candidata, que apresentou a dissertação **“LÍNGUA, TEXTO E ESCRITA: AS IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PARA O PORTUGUÊS NO BRASIL”**.

Procedida à arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, conforme especificações abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
Dr ^a Cloris Porto Torquato (Presidente)		Aprovada
Dr ^a Lígia Negri		Aprov.
Dr ^a Neiva Maria Jung		Aprovada

Curitiba, 26 de abril de 2017.


Prof^a Dr^a Patrícia da Silva Cardoso
Coordenadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, infinitamente bom e misericordioso, por iluminar meu entendimento em tantas situações ao longo da construção desta dissertação, por me conceder paciência e fortalecer-me em meio a tantas dificuldades.

Agradeço a minha orientadora, Prof^a Cloris, pela bondade e amorosidade na partilha do conhecimento, pela confiança no trabalho que desenvolvemos ao longo desses dois anos, pelas constantes provocações e pela oportunidade de convivência e aprendizado. Suas palavras – muito alheias num primeiro momento – hoje são também palavras minhas.

Agradeço às professoras Lígia Negri e Neiva Jung que muito prontamente aceitaram participar dessa trajetória. Em tempos de tantos ouvidos e olhos fechados para o outro, saber-se genuinamente ouvida e lida é um presente raro.

Agradeço aos meus queridos e amados pais, Sandra e Francisco, pela eterna confiança na minha capacidade, pelos inúmeros sacrifícios que fizeram ao longo da minha criação para que eu pudesse chegar ao final de mais essa etapa. A singularidade, a simplicidade e a profundidade desse amor não caberiam nesta dissertação. Aprendi com vocês a trabalhar duro e espero poder honrá-los também com este trabalho.

Agradeço ao meu eterno namorado, companheiro e esposo Eduardo, por sua infinita generosidade ao longo desses dois anos de dedicação ao Mestrado. Sua leveza e sua descontração tornaram essa trajetória menos árdua. Obrigada por abdicar de tantos momentos simplesmente para ficar junto a mim, comemorando cada Pomodoro concluído. Obrigada por me amar e por estar presente.

– Para ler esses papéis, Rosi, você precisa ficar parada. Completamente parada, os olhos, o corpo, a alma. Fica assim um tempo, como um caçador na emboscada.

Se permanecesse imóvel por um tempo, aconteceria o inverso daquilo que ela esperava: as letras é que começariam a olhar para ela. E iriam segredar-lhe histórias. Tudo aquilo parecem desenhos, mas dentro das letras estão vozes. Cada página é uma caixa infinita de vozes. Ao lermos não somos o olho; somos ouvido. E foi assim que falou Katini Nsambe.

Rosi ajoelhou-se perante os papéis e permaneceu muito parada, à espera que as letras lhe falassem.

Mulheres de Cinzas, Mia Couto.

RESUMO

A presente dissertação tem, como objetivo geral, investigar como se configuram políticas linguísticas e de letramento promovidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio. A partir de diversos autores (entre eles SHOHAMY 1993; 2001; 2006; BAKHTIN, 2010; 2011; VOLOCHINOV, 2013; 2013b; STREET, 2003), analisaremos, especificamente, as ideologias linguísticas que permeiam as questões objetivas e as propostas de redação presentes num conjunto de provas do exame (anos de 2015, 2014, 2013, 2012), com o objetivo específico de analisar a) as visões de língua que permeiam o ENEM; b) as visões de texto que permeiam o ENEM; e c) as visões de escrita que permeiam o ENEM. A pesquisa é essencialmente bibliográfica e documental e as análises foram construídas pelo estabelecimento de relações dialógicas (BRAIT, 2006) entre os cadernos de prova do ENEM e os documentos que informam o Ensino Médio e a própria criação do exame. Nesse recorte, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), as legislações vinculadas à criação e às atualizações do ENEM (portarias do Ministério da Educação), a Matriz de Referência do Exame e o Guia de Redação (2013 e 2016). Esses documentos foram mobilizados como objetos de investigação à medida que foram encontradas dissonâncias ou ressonâncias em relação ao exame em si. Ao final das análises, constatamos que predomina, ao longo da prova, uma percepção de língua descontextualizada. As ideologias linguísticas subjacentes ao ENEM estão distantes dos documentos oficiais em relação às concepções de língua, texto e escrita, embora, em muitos casos, haja um aparente afinamento de conceitos. Como consequência, a prova cria uma política de língua como um fenômeno descontextualizado, tanto em relação à leitura como em relação à escrita.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Ideologias Linguísticas. ENEM.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate how linguistic and literacy policies, put forward by the National High School Examination (ENEM), have been conceived. Based on authors as Shohamy (1993, 2001, 2006), Bakhtin (2010), Volochinov (2013), Street, (2003), we specifically studied the linguistic ideologies which underlie the multiple choice questions as well as the writing test. Therefore, a set of exams (from 2015 to 2012) were analyzed, focusing on a) language ideologies that underlie ENEM; b) conceptions of text that underlie ENEM; and c) conceptions of writing that underlie ENEM. This is a bibliographic and document investigation and the analysis was conducted by the establishment of dialogic relations (BRAIT, 2006) between the examination items and the official documents that regulate high school in Brazil, as well as ENEM. In this context, The National Curricular Parameters (PCN), the National Curricular Guidelines for Secondary Education (OCNEM), the legislation related to the creation and updating of the ENEM (Ministry of Education regulations), the Reference Matrix and the Writing Guide (2013 and 2016) were considered as resources. These documents were chosen as research objects as dissonances or resonances were found in relation to the examination itself. At the end of the analysis, we found out that a conception of decontextualized language prevails throughout the test. The linguistic ideologies underlying ENEM disrupt from the official documents in relation to the conceptions of language, text and writing, although in many cases there is an apparent conformity of concepts. As a consequence, the exam contributes to a language policy that considers language as a decontextualized phenomenon, both in relation to reading and writing.

Key Words: Language Policy. Language Ideology. ENEM.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - LISTA DE MECANISMOS DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....	57
FIGURA 2 – QUESTÃO 98-2015.....	86
FIGURA 3 – QUESTÃO 133-2015.....	87
FIGURA 4 – QUESTÃO 101-2014.....	89
FIGURA 5 – QUESTÃO 106-2014.....	93
FIGURA 6 - QUESTÃO 97-2013.....	92
FIGURA 7 – QUESTÃO 105-2015.....	101
FIGURA 8 – QUESTÃO 128-2015.....	102
FIGURA 9 – QUESTÃO 98-2014.....	103
FIGURA 10 - QUESTÃO 125-2014.....	104
FIGURA 11 – QUESTÃO 115-2013.....	105
FIGURA 12 – QUESTÃO 123-2013.....	106
FIGURA 13 – QUESTÃO 115-2014.....	109
FIGURA 14 – QUESTÃO 107-2014.....	110
FIGURA 15 – QUESTÃO 119-2013.....	111
FIGURA 16 – QUESTÃO 120-2013.....	112
FIGURA 17 - QUESTÃO 133 - 2013.....	114
FIGURA 18 – QUESTÃO 96 – 2012.....	115
FIGURA 19 – QUESTÃO 127-2012.....	117
FIGURA 20 – QUESTÃO 104-2015.....	118
FIGURA 21 – QUESTÃO 100-2015.....	120
FIGURA 22 – QUESTÃO 126-2015.....	121
FIGURA 23 – QUESTÃO 125-2013.....	123

FIGURA 24 – QUESTÃO 130-2012	124
FIGURA 25 – QUESTÃO 96-2015.....	127
FIGURA 26 – QUESTÃO 129-2014.....	127
FIGURA 27 – QUESTÃO 99-2014.....	129
FIGURA 28 - QUESTÃO 100-2013.....	131
QUADRO 1 – COMPARAÇÃO ENTRE AS POSIÇÕES PRESENTES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NA PROVA DISCURSIVA DO ENEM EM RELAÇÃO À LÍNGUA, AO TEXTO E À ESCRITA.....	138
FIGURA 29 - PROPOSTA DE REDAÇÃO 2012.....	140
FIGURA 30 - PROPOSTA DE REDAÇÃO 2013	147
FIGURA 31 - PROPOSTA DE REDAÇÃO 2015.....	152

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE LINGUAGEM: LUGAR TEÓRICO E METODOLÓGICO.....	20
1.1 CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE LINGUAGEM.....	20
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	31
1.2.1 Contextualização da pesquisa.....	31
1.2.2 Aparato Teórico-Analítico.....	32
1.2.3 Políticas de Avaliação Escolar no Brasil.....	34
1.2.4 Histórico de consolidação do Exame Nacional Do Ensino Médio.....	38
1.2.5 Caracterização do <i>corpus</i> de análise a partir da perspectiva dialógica.....	43
1.2.6 Percurso da pesquisa.....	45
2. ESTUDOS EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....	48
2.1 HISTÓRICO E ABORDAGENS.....	48
2.2 CONCEPÇÃO AMPLIADA DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....	52
2.3 OS EXAMES DE LÍNGUA COMO MECANISMOS DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E DE LETRAMENTO.....	54
2.3.1 Prestígio e <i>status</i> das línguas.....	59
2.3.2 Padronização e correção da língua.....	60
2.3.3 Supressão da diversidade linguística.....	60
2.4 IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS.....	69
2.4.1 Conceitualizações.....	69
2.4.2 Relação entre as políticas linguísticas e de letramento e as ideologias linguísticas.....	82
3. IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NO ENEM: ANÁLISE DAS QUESTÕES OBJETIVAS.....	84
3.1 LÍNGUA COMO FENÔMENO SOCIAL.....	85
3.2 PONTES DINAMITADAS ENTRE O TEXTO E A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO.....	97
3.2.1 Textos como unidades completas de sentido.....	100
3.2.2 Textos como pretextos.....	108
3.2.3 Textos como pretextos: os documentos oficiais como palavras alheias.....	118
3.3 OUTRAS OCORRÊNCIAS INTERESSANTES.....	126

4. IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NO ENEM: ANÁLISE DAS QUESTÕES DISCURSIVAS.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	163

INTRODUÇÃO

Por um longo tempo, a Política Linguística foi entendida por um viés essencialmente legislativo: autoridades, investidas de seu poder de decisão, estabelecem normas de usos e *status* para línguas, além de buscarem formas de ensiná-las e garantir que sejam adquiridas por meio da educação. Entretanto, essa visão tradicional do campo, em que um agente localizado no tempo e no espaço, consciente de suas ações, age sobre a língua, vem sendo repensada desde os anos 1970 e convive hoje com outras perspectivas.

Uma delas é a de que a legislação propriamente dita não é suficiente para compreender as políticas de um determinado país (ou de grupos de sujeitos dentro dos países e/ou além destes) em relação a uma determinada língua. Nessa perspectiva mais recente, a noção de agente de política linguística e o pressuposto de que as políticas são sempre efetivadas conforme o planejado são questionados. Spolsky (2004), por exemplo, argumenta que existe um tripé para compreender as políticas linguísticas, que vai além das legislações: é preciso considerar as *práticas* (os usos de fato que se fazem das línguas no meio social), as *crenças* (as concepções valorativas associadas aos usos linguísticos) e o *gerenciamento* (os esforços intencionais com o objetivo de promover mudança linguística). Segundo o autor, olhar apenas para o gerenciamento – como faz a perspectiva tradicional – é insuficiente e não reflete as políticas de fato em vigor num determinado contexto.

Tal concepção ampliada de política linguística, proposta por Spolsky (2004), foi posteriormente adaptada por Shohamy (2006). Para esta autora, há uma série de representações e ideologias sobre a língua circulando socialmente, as quais se manifestam nas regulações linguísticas, na política educacional, nos espaços públicos de utilização da língua, nas propagandas governamentais e, também, nos exames de língua – considerados, pela autora, como mecanismos de políticas linguísticas. Assim como Spolsky (2004), Shohamy (2006) também considera a legislação apenas uma declaração de intenções que nem sempre se concretiza. Dado esse desencontro entre teoria e prática, Shohamy (2006) corrobora o argumento de Spolsky (2006) sobre a necessidade de se olhar para as práticas, ou melhor, para os diversos mecanismos de políticas linguísticas.

Nesse contexto, entender as ideologias linguísticas que estão implicadas nos mais diversos âmbitos de utilização das línguas é fundamental para compreender as razões que levaram a determinadas decisões sobre elas. Esses conceitos, representações ou crenças, que circulam socialmente em relação às línguas e se materializam nos/emergem dos documentos para o ensino, dos currículos e dos exames, por exemplo, legitimam certas visões sobre uma determinada língua e, sobretudo, sobre os falantes que pertencem – ou não – ao grupo que utiliza essa língua. De acordo com Shohamy (2006, p. xv),

A língua é usada para criar pertencimento (“nós/eles”), para demonstrar inclusão ou exclusão, para determinar lealdade ou patriotismo, para mostrar *status* econômico (“ricos/pobres”) e para classificar pessoas e identidades pessoais. Além disso, a língua é usada como uma forma de controle, pela imposição do uso de certas línguas de certos modos (correta, pura, nativa, gramatical, etc.) ou ainda pela regulação do direito de usá-las.¹

Assim, a partir dessa concepção ampliada de Política Linguística, o objetivo geral desta dissertação é compreender como se configuram políticas linguísticas e de letramento promovidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio. Para tanto, analisaremos, especificamente, as ideologias linguísticas que permeiam as questões objetivas e as propostas de redação presentes num conjunto de provas do exame (anos de 2015, 2014, 2013, 2012), com o objetivo específico de analisar a) as visões de língua que permeiam o ENEM; b) as visões de texto que permeiam o ENEM; e c) as visões de escrita que permeiam o ENEM. Dessa forma, será possível esboçar que tipos de políticas (linguística e de letramento) emergem desse construto.

As análises foram construídas pelo estabelecimento de relações dialógicas entre os cadernos de prova do ENEM e os documentos que informam o Ensino Médio e a própria criação do exame. Nesse recorte, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), as legislações vinculadas à criação e às atualizações do ENEM (portarias do Ministério da Educação), a Matriz de Referência do Exame e o Guia de Redação (2013 e 2016). Esses documentos foram mobilizados como objetos de investigação à medida que foram encontradas dissonâncias ou ressonâncias em relação ao exame em si. As ideologias

¹ No original: “language is used to create group membership (“us/them”), to demonstrate inclusion or exclusion, to determine loyalty or patriotism, to show economic status (“haves/have nots”) and classification of people and personal identities. Further, language is used as a form of control, by imposing the use of certain languages in certain ways (correct, pure, native-like, grammatical, etc.) or even governing the right to use it.”

linguísticas, embora algumas das quais não explicitamente postuladas, emergem das orientações dadas em relação às práticas linguísticas e se concretizam na própria construção do exame. Assim, a pesquisa aqui desenvolvida é essencialmente bibliográfica e documental: analisamos o conjunto de provas do ENEM, tendo em vista os documentos que informam essa avaliação e seus construtos teóricos subjacentes.

Como já adiantado anteriormente, a análise dos dados foi conduzida a partir dos pressupostos bakhtinianos de língua e discurso, materializada no que Brait (2006) denomina análise dialógica do discurso. Na percepção da autora, conceber os estudos da linguagem nesse viés significa percebê-los como

formulações em que o conhecimento é concebido, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos e, ao mesmo tempo, reconhecer que essas atividades intelectuais e/ou acadêmicas são atravessadas por idiosincrasias institucionais e, necessariamente, por uma ética que tem na linguagem, e em suas implicações nas atividades humanas, seu objetivo primeiro. (BRAIT, 2006, p. 10)

Essa metodologia não prevê categorias fechadas e previamente definidas de análise, mas se constitui como um corpo de conceitos que informam e constituem o olhar do pesquisador para os textos que circulam no mundo. Nessa perspectiva, as noções bakhtinianas de língua, dialogismo, gênero do discurso, entre outras, funcionam como esteios da pesquisa e caminhos para a ação. São, ao mesmo tempo, construtos teóricos que sustentam a reflexão e orientações para a análise dos documentos eleitos para compor o estudo aqui desenvolvido.

Assim, com base nas práticas efetivas de uso da língua, é possível compreender como se concretiza uma das faces das políticas linguísticas para o português no Brasil. A forma como o português é apresentado nos exames e a avaliação em relação a um determinado conhecimento são marcadamente ideológicos: representam visões de mundo ancoradas em interesses sociais diversos. Entendemos, portanto, que é imprescindível ter, como arcabouço teórico que embasa essa discussão, não apenas os estudos de política linguística em sua perspectiva ampliada, mas também os estudos de ideologia linguística, campo em crescente desenvolvimento e que ressalta a natureza social e política das ações sobre/com a língua.

A decisão por esse recorte de pesquisa, entendida a partir do referencial já mencionado, está pautada em uma série de aspectos. Primeiramente, o valor atribuído ao ENEM pelas instituições em que atuei como professora, fosse por motivos

mercadológicos ou pura e simplesmente pela possibilidade de acesso ao ensino superior por ele promovida, motivou-me a estudá-lo em profundidade, a fim de entender, de fato, quais as implicações da abrangência desse exame para área em que atuo. Em diferentes momentos da minha carreira profissional, ouvi professores qualificarem o ENEM como uma avaliação diferente em relação aos vestibulares convencionais, especialmente após a reformulação do ENEM em 2009. Entretanto, essa diferença entre os dois exames não era expressa claramente, isto é, não era possível entender o que, de fato, separava, para esses professores com os quais convivi, as duas categorias de provas. Assim, entender quais eram os pontos de aproximação e distanciamento entre aquilo que eu já conhecia em relação aos exames de seleção e a suposta novidade trazida pelo ENEM esteve entre as motivações para escolher esse objeto de pesquisa.

Além disso, há uma lacuna no que diz respeito aos estudos em políticas linguísticas para o português no Brasil, às ideologias linguísticas que circulam socialmente e, sobretudo, de estudos que reflitam sobre os impactos do ENEM em diferentes âmbitos das práticas de ensino e aprendizagem. Até mesmo o número de trabalhos que se voltam para a análise dos exames (em geral) como políticas linguísticas no Brasil é exíguo. Citamos a seguir alguns dos trabalhos localizados que mais se aproximam dos objetivos aqui propostos, ainda que por caminhos diferentes.

O primeiro deles é a dissertação de Seganfredo (2003), autora que se situa no campo da Sociolinguística. A partir de uma análise de questões sobre concordância, em diferentes provas de concursos públicos, Seganfredo reflete sobre a política linguística para o português ditada por esses exames que, agentes de um normativismo, influenciam as práticas docentes e os currículos das escolas. Isso porque, ao tomarem sempre a norma padrão como referência – ainda que, na prática, a norma padrão seja uma ficção², um pretendido raramente efetivado – fazem da língua um sinônimo desse padrão. Segundo a autora, essa política é difusa e se estabelece num jogo de forças entre a teoria e as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a prática dos exames. Para Seganfredo (2003, p. 239), os concursos são poderosos e poderiam “redirecionar o tratamento dado à língua nas escolas do país, tamanha a sua força”, mas “as tentativas nesse sentido são raras e nem sempre eficazes”.

² A noção de norma padrão, norma culta e suas implicações serão discutidas com mais detalhe nos capítulos subsequentes.

Além do trabalho de Seganfredo (2003), há o trabalho de Vicentini (2015), que aborda o efeito retroativo do ENEM nas práticas de duas professoras de Ensino Médio. Nesse caso, a pesquisa está focada nas consequências dos exames na prática docente, estudo de fundamental relevância para compreendermos, em outro viés, de que forma os exames podem gerar impactos sociais. Apesar de Vicentini (2015) não se valer do referencial teórico de Políticas Linguísticas, sua dissertação promove reflexões sobre o ensino da língua portuguesa no Ensino Médio que podem ser interessantes para o desenvolvimento da proposta aqui delineada.

O trabalho de Silva (2011), por fim, a respeito da língua inglesa, também pode fornecer uma série de subsídios para a discussão do papel dos exames de língua como agentes de políticas linguísticas. Baseando-se em uma visão ampliada de política linguística, Silva (2011) argumenta que a política linguística para a língua inglesa no Brasil apoia-se em representações sobre a garantia de acesso a condições sociais melhores, a empregos socialmente valorizados e a uma vida globalizada. Os exames de línguas – no caso da pesquisa de Silva, o *First Certificate in English* e o vestibular da Universidade Estadual de Campinas – são alimentados por e alimentam essas representações acima mencionadas.

Embora esses três trabalhos possam contribuir significativamente para o presente estudo, nenhuma pesquisa, nas inúmeras buscas realizadas online, dedica-se à relação entre os exames de línguas e as ideologias linguísticas relativas à língua portuguesa. Se, por um lado, a falta de trabalhos anteriores dificulta a elaboração da pesquisa, por outro, firma-se uma possibilidade original de análise, a partir de um referencial teórico produtivo e abrangente, como o da Linguística Aplicada, especialmente no que se refere aos estudos de Políticas e Ideologias Linguísticas.

Assim, concluídas as justificativas que orientaram a elaboração do presente trabalho, cabe apresentar a organização das próximas seções. O capítulo 1 apresenta a concepção de linguagem que sustenta esse trabalho (a saber, a concepção bakhtiniana) e os conceitos mobilizados ao longo da discussão. Esse capítulo é fundante de todas as discussões construídas ao longo dos capítulos, pois sintetiza nossa posição teórica e prática em relação à língua. Ainda nesse capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos empregados para a construção do trabalho. Como a análise dialógica do discurso são orientações de cunho metodológico identificadas a partir dos trabalhos do

Círculo, acreditamos ser pertinente apresentar esses dois tópicos dentro do mesmo capítulo.

A fundamentação teórica, pautada nos estudos em Políticas e Ideologias Linguísticas, é desenvolvida no capítulo 2, no qual especificamos ainda mais o nosso lugar teórico para a construção deste estudo. Os autores escolhidos para compor a discussão, em especial, Shohamy (2006), dialogam com uma concepção social da linguagem e, portanto, estão alinhados com a essência deste trabalho. O capítulo apresenta um panorama histórico dos estudos em políticas linguísticas, com o objetivo de chegar à denominada visão ampliada das políticas, perspectiva adotada neste trabalho. Também incluímos nesse capítulo uma seção sobre as ideologias linguísticas. Apesar de se tratar originalmente de uma linha de estudos distinta das políticas, elas estão imbricadas e são interrelacionadas. Nesse sentido, acreditamos ser mais produtivo apresentá-las no interior de um mesmo capítulo.

Em seguida, os capítulos 3 e 4 estão dedicados às análises dos cadernos de prova do ENEM. Aquele traz as questões objetivas e este as discursivas. O capítulo 3 foi dividido em 2 grandes grupos: em 3.1, analisamos as questões que apresentam contexto de produção e, portanto, revelam uma concepção de língua como fenômeno social; já em 3.2, analisamos as questões que não apresentam essa vinculação ao contexto, em suas várias nuances. É importante ressaltar que essas categorias foram formuladas com o intuito de didatizar a análise realizada. Elas não foram estabelecidas *a priori*, mas construídas como forma de facilitar a compreensão do percurso realizado.

Assim, esperamos que, com esta pesquisa, seja possível compreender com maior profundidade algumas das políticas linguísticas para o português em vigor no Brasil e, principalmente, contribuir para o entendimento de que as decisões sobre língua são marcadamente ideológicas, ainda que se escondam atrás da face de neutralidade dos exames de escala nacional.

1 CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE LINGUAGEM: LUGAR TEÓRICO E METODOLÓGICO

Este capítulo tem por objetivo situar nossa concepção de língua e linguagem, a fim de esclarecer o lugar teórico a partir do qual construímos e selecionamos as bases teóricas e metodológicas deste trabalho. Em nosso ponto de vista, marcar essa posição é, ao mesmo tempo, uma exigência teórica e ética. Assim, o capítulo que segue tem como objetivo apresentar a visão de língua que embasa este trabalho, a saber, a concepção do Círculo de Bakhtin, e elucidar os principais conceitos mobilizados ao longo de todo o estudo, como os de *enunciado*, *gêneros do discurso* e *responsividade*. Apesar de fugir da ordem canônica de organização dos trabalhos dessa natureza, entendemos que a elaboração (e a ordem estabelecida) deste capítulo sobre a concepção de linguagem aqui adotada é fundamental para esclarecer conceitos-chave para a discussão e emoldurar tanto as demais referências teóricas quanto as análises aqui desenvolvidas. As devidas relações entre todos os fios teóricos aqui mobilizados serão construídas ao longo do trabalho.

1.1 CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE LINGUAGEM

Falar de uma concepção bakhtiniana de linguagem requer, em primeira instância, situar brevemente as atividades do Círculo de Bakhtin e apresentar alguns aspectos unificadores de suas produções e discussões. De forma sintética, convencionou-se denominar Círculo de Bakhtin um grupo de intelectuais russos com interesses diversos que, por volta de 1918 passaram a promover encontros para discutir filosofia. Entre os vários intelectuais, os mais conhecidos, além de M. Bakhtin, são Valentin Voloshinov e Pavel Medvedev, ambos também preocupados com a linguagem. Brait (2005), a respeito de um período bastante produtivo na história do Círculo, afirma que

A produtividade compreendida entre 1924 e 1929, independentemente das assinaturas, aponta para discussões e concepções do Círculo que dialogam com formalistas, marxistas, ortodoxos, ideólogos, psicólogos e psicanalistas, a partir de um lugar em que a polêmica, sem ser destrutiva, constrói novos lugares epistemológicos. A poética sociológica, a resposta a teorias freudianas e o enfrentamento dos formalistas constituem formas de construção de uma filosofia da linguagem e da cultura, inaugurando uma concepção nova ao confrontar os estudos da linguagem e da cultura, inaugurando uma concepção nova ao confrontar os estudos da linguagem,

quer literária cotidiana, visual, musical, corporal, científica. (BRAIT, 2005, p. 22)

Assim, compreender as ideias do Círculo de Bakhtin e, em especial, as ideias de Bakhtin implica compreender a abordagem globalizante desse pensamento, materializada na ideia de dialogismo. De acordo com Faraco (2007), o pensamento bakhtiniano não é categorizável, fragmentável, como normalmente se tende a fazer nas ciências. Nesse sentido, dialogismo não se trata de um conceito, mas da síntese de um “sistema filosófico” ou de uma antropologia filosófica. Nas palavras de Faraco (2007, p. 101)

Preferimos nos incluir entre aqueles que entendem o dialogismo como uma *Weltanschauung*, como um olhar compreensivo e abrangente do ser e do homem e de seu fazer cultural. Um olhar que não está mirando apenas aspectos desse real, mas pretende captá-lo numa perspectiva de globalidade; que pensa a cultura como um vasto e complexo universo semiótico de interações axiologicamente orientadas; e entende o homem como um ser de linguagem (e, portanto, impensável sob a égide do divórcio homem/linguagem), cuja consciência, ativa e responsiva (e não mero reflexo do exterior, nem origem absoluta da expressão, mas *locus* dinâmico do encontro dialógico do externo e interno), se constrói e se desenvolve alimentando-se dos signos sociais, em meio às inúmeras relações sociointeracionais, e opera internamente com a própria lógica da interação sociossemiótica, donde emergem seus gestos singulares.

Assim, compreender a linguagem a partir desse lugar teórico significa assumir uma posição radicalmente *social*, inclusive do próprio ser humano. Significa compreender “o homem como um ser que se constitui na e pela interação, isto é, sempre em meio à complexa e intrincada rede de relações sociais de que participa permanentemente” (FARACO, 2007, p. 101). Somente no contexto social a linguagem se concretiza, nas relações entre sujeitos socialmente situados.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, um dos trabalhos do Círculo mais lidos no Brasil, Volochinov (2010[1929])³ critica as correntes dominantes naquela época (anos 20 do século XX) na Rússia, sobre o pensamento linguístico – o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista – por serem incapazes de abarcarem a língua em sua totalidade ao desconsiderarem aspectos contextuais/sociais. Segundo o autor, o objetivismo abstrato situa a língua como um sistema de normas imutáveis e separa as formas linguísticas de seu uso real e situado. Portanto, essa concepção de língua como

³ Embora a edição brasileira de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* atribua a autoria a Bakhtin, já é consenso entre os estudiosos do Círculo que a obra em questão é de autoria de V. Volochinov. Por isso, escolhemos nos referir a Volochinov ao longo das citações indiretas e, nas citações diretas, mencionamos a autoria conforme aparece na edição brasileira. Sobre as discussões em torno da autoria dos trabalhos do Círculo, ver Morson e Emerson (2008).

um sistema é insuficiente, na visão de Volochinov (2010[1929]), por não conseguir compreender que as palavras e as orações só fazem sentido quando considerados os elementos que estão no contexto de interlocução. São as condições de produção dos enunciados que definem os sentidos atribuídos a eles. Nas palavras do autor,

o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor, o que importa é aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010[1929]), p. 95-96).

A noção de que a língua é construída dialogicamente, no meio social, portanto, ressignifica profundamente o modo de encará-la. As formas linguísticas isoladas ou como fins em si mesmos são, para essa perspectiva, mera abstração, porque, como visto no trecho acima, não é possível separar a língua do conteúdo ideológico da vida. Separar essas realidades – as estruturas e os contextos –, para Bakhtin/Volochinov (2010[1929], p. 99), “constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato”. Isolar essas características significa tratar a língua como uma entidade fixa e acabada, que pode ser transmitida entre gerações. Entretanto, assim como as sociedades humanas estão em constante transformação, a língua também apresenta um movimento ininterrupto ao longo do tempo, em constante transformação. Sobre isso, Volochinov (2013b, p. 157) afirma que “a língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social”. Assim, levado em consideração o caráter intrinsecamente social da língua, não cabe pensar em língua como algo isolado de seu tempo, em palavras ou orações soltas, ou seja, levando em consideração apenas o material linguístico propriamente dito.

Além disso, em outro de seus textos, Volochinov (2013, p. 141) afirma que “a linguagem não é um dom divino nem um presente da natureza. É o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou”. Graças a essa realidade essencialmente

social da língua, ela está impregnada de valores que circulam no meio social, isto é, de ideologias, visões de mundo, concepções que constroem a organização da sociedade. Separar a língua da vida, portanto, é uma tentativa vã.

A outra corrente dominante no pensamento linguístico criticada pelos autores do Círculo é o subjetivismo idealista, também considerado incapaz – nessa perspectiva – de abarcar a realidade dos fenômenos linguísticos em sua complexidade e integralidade. Se, em relação ao objetivismo abstrato, a crítica se volta principalmente à ficção de se considerar as formas linguísticas imutáveis, fixas, estáveis, sistemáticas, em relação ao subjetivismo idealista, o problema teórico debatido pelos autores é a noção de que a atividade mental seria responsável pela organização da expressão verbal. Volochinov desconstrói esse pressuposto e defende que

não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010[1929]), p. 116)

Nesse sentido, nem mesmo a expressão natural de necessidades fisiológicas (como fome, por exemplo) está isenta de caráter social. A mera expressão de fome adquire sentidos bastante distintos a depender de quem a sente, da posição social ocupada pelo famélico, do espaço em que se encontra, da valoração atribuída a essa expressão fisiológica. Cabe o adendo aqui de que a consciência humana e aquisição da linguagem, segundo essa perspectiva, também se constroem no e pelo social, ou no “terreno interindividual” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010[1929], p. 35). A aquisição da língua materna segue esse princípio porque, enquanto língua, ela não está limitada a um conjunto de normas completas e acabadas, pronta para ser incutida nos cérebros humanos ou escolhida em uma prateleira para quem deseja aprendê-la. A consciência do indivíduo e sua expressão verbal se constituem em meio social, ou seja, por meio de práticas reais de uso da língua. Nas palavras de Volochinov,

os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (Bakhtin/Volochinov, 2011 [1929], p. 111)

“Mergulhar na corrente da comunicação verbal” é, portanto, ir se integrando às diversas esferas da atividade humana, ou nas palavras de Volochinov (2013, p. 158), dos “vários tipos de intercâmbio comunicativo social”. A língua não é um simples instrumento que permite a concretização dessas práticas: língua e práticas de uso se fundem, por serem mutuamente constituintes. Assim, firma-se um dos pressupostos da teoria da linguagem proposta pelo Círculo: de que a língua se constrói, se realiza e se transforma apenas por meio da *interação verbal*. Nas palavras de Volochinov,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010[1929]), p. 127, grifos dos autores.)

Dessa posição apresentada até aqui – de que a língua é um fenômeno social – decorrem vários conceitos importantes para a compreensão da arquitetura do pensamento do Círculo e que serão mobilizados ao longo deste trabalho. Compreender a linguagem como elemento essencialmente social, realizada em interações verbais concretas e situadas, dá outros sentidos à comunicação verbal, à compreensão e, especialmente, ao que seriam as unidades da comunicação discursiva. Começemos, portanto, por este último elemento, um dos conceitos básicos do Círculo e essencial para uma abordagem teórico-metodológica a partir desse arcabouço teórico: o *enunciado*. Os demais conceitos decorrentes deste serão mobilizados no decorrer da discussão.

O enunciado é o elemento básico da comunicação discursiva, ou seja, da interação verbal entre sujeitos do discurso social e historicamente posicionados. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 274), “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.”. Os enunciados materializam a intenção dos falantes, a “vontade de dizer”, o “projeto de dizer” e apresentam características peculiares que os diferenciam de outras unidades, como palavras e orações.

Essa distinção começa com o fato de que o enunciado não é apenas verbal, mas também construído *no e pelo extraverbal*. O enunciado só adquire significação quando contextualmente situado. A situação e o auditório social da enunciação são os principais componentes do extraverbal, isto é, estão fora do verbal enunciado, mas o significam e

o concretizam de ilimitadas formas, levando em consideração os inúmeros contextos de produção. Conforme Volochinov (2013b, p. 172, grifos nossos), a situação compreende “os três aspectos subtendidos da parte não verbal: o *espaço* e o *tempo* em que ocorre a enunciação – o ‘onde’ e o ‘quando’; o objeto ou *tema* de que trata a enunciação – ‘aquilo de que’ se fala; e a atitude dos falantes face ao que ocorre – a ‘valoração’”. Já o auditório da enunciação corresponde ao interlocutor – presente ou pressuposto – do enunciado. Esse auditório reflete a orientação social da enunciação que, conforme Volochinov (2013b, p. 169, grifo do autor), é a “*dependência do peso sócio-hierárquico* do auditório, isto é, do pertencimento de classe dos interlocutores, de sua condição econômica, profissão [...]”. Assim,

cada enunciação da vida cotidiana [...] compreende, além da parte verbal expressa, também uma parte extraverbal não expressa, mas subentendida – situação e auditório – sem cuja compreensão não é possível entender a própria enunciação. Essa enunciação, enquanto unidade da comunicação verbal, enquanto unidade significante, elabora e assume uma forma fixa precisamente no processo constituído por uma interação verbal particular, gerada num tipo particular de intercâmbio comunicativo social. (VOLOCHINOV, 2013b, p. 159)

Em outras palavras, considerar que a situação e que o auditório estão implicados na compreensão do enunciado significa compreender que o momento (imediato e histórico) e os interlocutores são partes integrantes da constituição desse enunciado. Essa participação, contudo, não é inerte, pois o interlocutor não ocupa um espaço de mero receptor de um determinado discurso. Muito pelo contrário: a interação verbal e a compreensão não são momentos passivos, em que um falante pronuncia uma série de frases que serão recebidas por um ouvinte. O enunciado é sempre *dialogico* e a compreensão é sempre *ativa e responsiva*. Ele só se efetiva graças à *orientação para o outro* intrínseca à sua constituição: ele prevê sempre um interlocutor com o qual dialoga e suscita nele diferentes respostas⁴. Ao despertar respostas, sejam elas réplicas de um debate, consentimentos (ou discordâncias) silenciosos ou livros escritos com o propósito

⁴ Resposta, a partir desse lugar teórico, não inclui somente o entendimento comum do que seria resposta, como a réplica do diálogo cotidiano (aquilo que se diz quando se é questionado sobre um determinado assunto), mas apresenta um contexto mais amplo. São múltiplas as possibilidades de responder a um enunciado. De acordo com Bakhtin (2011, p. 272), “é claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (alguns gêneros discursivos foram concebidos apenas para tal compreensão, por exemplo, os gêneros líricos, mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.)” (p. 272).

de responder a determinado sujeito, o enunciado evidencia a sua integração a uma cadeia de outros enunciados, com os quais se relaciona ativamente.

Essa responsividade típica da comunicação verbal só é possível quando considerado o enunciado e a possibilidade de suscitar respostas como uma característica própria dessa unidade. Essa característica está diretamente vinculada à natureza social da linguagem, uma vez que a previsão do auditório social de um determinado discurso é parte integrante da composição do enunciado e é capaz de alterar a própria estrutura verbal da enunciação. Isso porque, as respostas possíveis desse auditório, se antecipadas, redefinem o projeto de dizer. Assim, todo enunciado tem, além de um autor social e historicamente situado, um destinatário, também carregado de suas especificidades contextuais. A interação verbal se dá nesse espaço, em que interlocutores se engajam na construção de sentidos. Segundo Volochinov (2013b, p. 163, grifos do autor),

cada enunciação – um discurso, uma conferência, etc – está dirigida a um ouvinte, quer dizer, a sua *compreensão* e a sua *resposta* – obviamente não imediata, pois de fato não se pode interromper um orador ou um conferencista para fazer-lhe observações ou dar-lhe respostas – sua *concordância* ou *discordância*, em outras palavras, à *escuta avaliativa do ouvinte*, do auditório.

Em outro texto, Bakhtin (2011, p. 272) também aborda a questão:

Toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja ela qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.

Assim, todo enunciado é “prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2011, p. 271) e a interação se concretiza num terreno compartilhado entre interlocutores. O auditório social integra profundamente o enunciado, já que, a depender desse auditório, muda-se a estrutura da enunciação, o tom, enfim, a forma da enunciação como um todo.

Nesse sentido, ao considerarmos que o enunciado é composto por uma parte verbal e por um extraverbal (que significa o verbal, constituindo-o a partir de dentro), é fácil compreender a distinção entre oração (como objetos da língua) e enunciado (como unidades da comunicação discursiva). É justamente pela ausência do extraverbal na palavra e na oração que, para Bakhtin (2011), tais unidades são meramente linguísticas, sobre as quais não se pode adotar uma atitude responsiva. Se, por outro lado, uma

oração passa a ser emoldurada pelos elementos extraverbais, ela passa a ser um enunciado, porque se integra na corrente da comunicação discursiva.

Além de serem dependentes do verbal e do extraverbal para se concretizarem, segundo Bakhtin (2011), os enunciados possuem três características básicas que os constituem como tal: 1) a alternância entre sujeitos do discurso; 2) a conclusibilidade; 3) a expressividade. Vamos explorar cada uma dessas características a seguir.

Em relação à primeira característica, a alternância entre sujeitos do discurso, Bakhtin (2011) afirma que todo enunciado tem início e fim bem delimitados, que independem da extensão ou do tipo deste enunciado em particular. Antes de ser iniciado, o enunciado é precedido por enunciados de outros; depois de concluído, é sucedido por enunciados responsivos dos outros. Essas respostas podem ser de naturezas diversas: seja uma discordância ou consentimento silencioso, seja a composição de um livro extenso em resposta a um enunciado precedente. A capacidade de ser um elo na corrente da comunicação discursiva, ou seja, estar relacionado a enunciados precedentes e suscitar novas respostas é uma característica exclusiva do enunciado, pois elas acontecem no fluxo da comunicação e não entre unidades da língua. Citando como exemplo a situação de um diálogo real, forma clássica da comunicação discursiva segundo Bakhtin (2011), o autor afirma que

cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva. [...] Ao mesmo tempo, as réplicas são interligadas. Mas aquelas relações que existem entre as réplicas do diálogo – as relações de pergunta-reposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-aceitação, ordem-execução, etc. – são impossíveis entre unidades da língua (palavras e orações), quer no sistema da língua (no corte vertical), quer no interior do enunciado (no corte horizontal). Essas relações específicas entre as réplicas do diálogo são apenas modalidades das relações específicas entre as enunciações plenas no processo de comunicação discursiva. Essas relações só são possíveis entre enunciações de diferentes sujeitos do discurso, pressupõem outros (em relação ao falante) membros da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2011, p. 275-276)

Assim, a alternância entre sujeitos do discurso é característica do enunciado justamente por possibilitar ao enunciado uma moldura de outros enunciados anteriores e posteriores, movimento que exige sempre o direcionamento para o outro, para um interlocutor previsto nesse enunciado. Tal orientação social não existe na oração, já que esta “não se correlaciona de imediato nem pessoalmente com o contexto extraverbal da realidade (a situação, o ambiente, a pré-história) nem com as enunciações de outros

falantes, mas tão somente através de todo o contexto que a rodeia” (BAKHTIN, 2011, p. 277). É por conta dessas particularidades que a oração, unidade da língua, se distingue do enunciado, unidade da comunicação discursiva.

A segunda característica do enunciado, de acordo com o teórico, é a conclusibilidade, já mencionada no trecho anterior por ser “uma espécie de aspecto interno da alternância entre sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 280). Essa alternância entre sujeitos do discurso ocorre porque “o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições” (BAKHTIN, 2011, p. 280, grifo do autor). Dessa característica depende a possibilidade de resposta, de existir em relação a esse enunciado uma posição responsiva.

Alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado. Para isso, não basta que o enunciado seja compreendido no sentido de língua. Uma oração absolutamente compreensível e acabada, se é oração e não enunciado constituído por uma oração, não pode suscitar atitude responsiva: isso é compreensível mas ainda não é *tudo*. Esse *tudo* – indício da *inteireza* do enunciado – não se presta a uma definição nem gramática nem abstrato-semântica. (BAKHTIN, 2011, p. 280, grifo do autor).

A possibilidade de suscitar resposta é determinada, segundo Bahktin (2011), por três elementos, os quais estão intimamente relacionados:

- a) *Exauribilidade do objeto e do sentido*: em alguns campos da atividade humana (como na ciência, por exemplo), um determinado objeto, ao se configurar como tema de um determinado tipo de enunciado, adquire relativo acabamento, tendo em vista os objetivos do falante.
- b) *Projeto de discurso ou vontade de discurso do falante*: refere-se à intenção discursiva do falante, que baliza a escolha, os limites e a extensão do tratamento do objeto, bem como o gênero⁵ no qual será elaborado o enunciado.
- c) *Formas típicas composicionais e de gênero do acabamento*: para expressar sua vontade discursiva, o falante se apoia em tipos relativamente estáveis de enunciados que circulam no meio social, de forma a adequar a sua intenção às formas típicas que circulam nas diversas esferas de atuação humana.

⁵ Esse conceito será explorado com maior detalhe a seguir.

Aqui cabe fazer uma pausa para esclarecer o que são *gêneros*, também um conceito-chave para o presente trabalho. Eles são do que, como já dito acima, tipos relativamente estáveis de enunciado elaborados pelos mais diversos campos de atuação humana e de uso da língua. Segundo Bakhtin (2011, p. 262), “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional.” Apesar de serem únicos e irrepetíveis, todos os enunciados são construídos a partir de estruturas consolidadas nas esferas de atuação humana: nenhuma tese de doutorado é idêntica à outra, mas há um contexto social, uma esfera de atividade humana relativamente delimitada, bem como interlocutores definidos, que permitem a inserção desses diversos enunciados denominados teses numa mesma categoria. De acordo com Bakhtin (2011, p. 283),

nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala.

Assim, como já mencionado anteriormente nesse capítulo, a aquisição da língua materna se dá justamente por meio de enunciados concretos, materializados nessas formas típicas de que estamos tratando. Nossa fala se constrói a partir de gêneros que, normalmente, empregamos com habilidade sem sermos capazes de teorizar sobre suas características composicionais. Segundo Bakhtin (2011), se fosse preciso criar essas formas em todas as interações, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Assim, para o autor (2011, p. 268), “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros do discurso, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Em outras palavras, as transformações da atividade social humana ao longo da história estão diretamente relacionadas às mudanças das formas típicas de uso da linguagem. Um exemplo disso são os inúmeros gêneros que se desenvolveram a partir da popularização da tecnologia, especialmente com o uso extensivo das redes sociais: novas práticas sociais que demandam o uso da língua acabam por promover o desenvolvimento de novas formas típicas da comunicação discursiva.

Feito esse esclarecimento sobre o conceito de gênero, voltemos às características típicas do enunciado. Esclarecidas as duas primeiras, a terceira e última peculiaridade do enunciado apontada por Bakhtin (2011) é a expressividade. Nas palavras do autor (2011, p. 289), trata-se da “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado.” Esse aspecto trata da impossibilidade do enunciado ser neutro, isto é, ele sempre reflete uma posição de um sujeito determinado em relação um determinado objeto. Novamente, a expressividade só é possível a partir do uso da língua em situações concretas, ou seja, no interior de enunciados. Dessa forma, segundo Bakhtin, não se pode pensar em expressividade como uma categoria inerente ao sistema da língua. Para o autor, “as palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes.” (BAKHTIN, 2011, p. 290). Em Bakhtin/Volochinov (2010[1929], p. 37), essa noção também está presente, quando os autores afirmam que a palavra “pode preencher qualquer espécie de função ideológica”.

Apesar de serem neutras e não terem donos, as palavras chegam a nós, como já dissemos aqui, por meio de enunciados concretos. De acordo com Bakhtin (2011), os sentidos lexicográficos catalogados no dicionário são necessários para garantir mútua inteligibilidade entre os falantes, contudo é na comunicação discursiva viva que as palavras se concretizam com os mais diversos juízos de valor. Portanto, elas trazem consigo a expressividade e os valores contidos nesse todo – um projeto individual de dizer, contextualmente situado. Nesse sentido, segundo Bakhtin (2011, p. 294, grifos do autor),

pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão.

As palavras dos outros, com as quais nos deparamos a todo o momento no fluxo da comunicação discursiva, exigem de nós um movimento contínuo de assimilação, reelaboração e reacentuação. Assim, o nosso discurso é marcado pela alteridade, uma vez que o outro está sempre presente nos meus enunciados, de forma mais ou menos assimilativa. Além disso, o movimento de tomar as palavras do outro e atribuir-lhes

novos sentidos é justamente o que já denominamos *responsividade*, característica do enunciado, porque são respostas a enunciados dos outros.

Assim, a discussão construída até o momento oferece um panorama bastante significativo do pensamento de Bakhtin e do Círculo. Entendemos que conceber a linguagem a partir desse lugar teórico oferece inúmeras e fecundas possibilidades de análise, especialmente para o trabalho aqui desenvolvido. Ao adotarmos essa concepção, estamos também nos considerando inseridas nesse fluxo da comunicação discursiva do qual trata Bakhtin, como um dos (infinitos) elos do conjunto de enunciados que constitui a esfera acadêmica na área das Letras. Assim, esta dissertação, como um enunciado/um exemplar desse gênero, está repleta de palavras dos outros – ora reacentuadas, ora assimiladas, ora reelaboradas – e pretende suscitar respostas diversas. Entender a linguagem a partir dessa concepção é, sem dúvida, falar de nós mesmos, seres de linguagem.

É importante ressaltar que essa posição tem implicações diretas para as demais escolhas feitas ao longo do trabalho. Os demais autores que embasam as discussões aqui apresentadas também partem do pressuposto de que a língua é um fenômeno social, irrealizável fora do contexto que a concretiza. Ainda que nem sempre orientados pelo Círculo de Bakhtin, os diálogos entre eles são passíveis de serem construídos, pois há concordância na concepção de língua pressuposta. Por fim, as implicações dessa concepção também se estendem, em especial, à metodologia de pesquisa – cujos detalhes serão explorados na seção subsequente.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.2.1 Contextualização da pesquisa

Como já mencionado na introdução deste trabalho, nosso objetivo com a presente pesquisa é compreender como se configuram políticas linguísticas e de letramento promovidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio. Como objetivo específico, analisaremos as ideologias linguísticas que permeiam esse exame, seja em relação à língua, à escrita ou ao texto, a fim de compreender quais políticas linguísticas e de letramento emergem das construções de língua nele presentes. Além disso, serão analisados os documentos oficiais que norteiam o Ensino Médio, a fim de verificar em

que medida os pressupostos existentes na prova, em relação a construções de língua portuguesa são verificados também nesses documentos, sempre numa relação dialógica. Na perspectiva adotada por este trabalho, o ENEM atua como um mecanismo de Política Linguística para o português no Brasil e, portanto, representa uma política de fato em vigor no país, nem sempre em consonância com a legislação oficial.

É importante salientar que a pesquisa tem caráter exploratório, bibliográfico e documental. Como há poucas pesquisas em relação às políticas linguísticas promovidas por exames de larga escala no Brasil, entendemos que este estudo assume um papel relevante ao entrar num território ainda pouco explorado em relação ao campo de políticas linguísticas para o português no contexto nacional. A pesquisa também se caracteriza como bibliográfica e documental porque, a fim de concretizar os objetivos aqui propostos, o principal material de análise serão as provas já aplicadas do ENEM, bem como outros documentos relevantes para a formalização e constituição dessa avaliação.

A seguir, serão apresentados a) o aparato teórico-analítico mobilizado para análise; b) uma breve revisão do contexto em que se insere o objeto de análise, ou seja, a política de avaliação escolar promovida pelo Estado Brasileiro; c) o histórico de construção do ENEM; d) a caracterização do *corpus* (cinco cadernos de provas do ENEM), discutido a partir do referencial que informa a presente pesquisa; e, por fim, e) a apresentação do percurso da pesquisa.

1.2.2 Aparato Teórico-Analítico

A análise desenvolvida neste trabalho foi construída a partir do que Brait (2006) denomina *análise dialógica do discurso*, metodologia baseada na teoria bakhtiniana, brevemente apresentada neste capítulo. Brait (2006) afirma que, embora não se possa afirmar que o Círculo de Bakhtin edificou, de fato, um método de análise do discurso, tal como a Análise do Discurso de linha francesa, por exemplo, existem, nas obras do Círculo, embasamentos constitutivos que norteiam os leitores sobre as possibilidades de analisar os discursos tendo em vista os pressupostos bakhtinianos.

Considerar a perspectiva dialógica numa pesquisa implica, portanto, abarcar as visões do Círculo em relação à linguagem. Nesse sentido, ao adotarmos esse viés

metodológico para analisarmos os dados aqui escolhidos, explicita-se o lugar teórico a partir do qual olharemos o objeto de pesquisa. Concordamos com Brait (2006, p. 10) quando esta afirma que “esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados”.

Assim, compreender que o discurso se realiza apenas no terreno social, como apresentado no tópico anterior, implica na impossibilidade de conceber as relações entre sujeitos – constituídas e mediadas pela linguagem – sem levar em consideração que a própria linguagem é internamente constituída pelo extraverbal. O contexto de interação é pressuposto para a atribuição/construção de sentidos aos/nos enunciados. Dessa forma, importam não apenas as formas da língua, mas a situação de interação e, especialmente, os participantes dessa situação, uma vez que as formas da língua não têm autor ou destinatário – somente na enunciação existem esses elementos. Além disso, é importante ressaltar também que, por ser constituído numa relação dialógica, todo enunciado retoma enunciados precedentes e carrega em si antecipações e pressuposições de respostas, passíveis de serem projetadas apenas porque uma de suas características é justamente o endereçamento a um determinado auditório social. Sem essas características tomadas como ponto de partida para a análise dos discursos, corre-se o risco de incorrer a abstrações. Nas próprias palavras de Volochinov (2010[1929], construir a linguagem a partir desse olhar implica uma relativa ordem metodológica para o estudo da língua:

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua a sua interpretação linguística habitual. (Bakhtin/Volochinov (2010[1929], p. 128-129)

Assim, sustentadas pelas leituras do Círculo de Bakhtin, nosso olhar para o *corpus* de análise está pautado pela noção de que a língua se realiza apenas em práticas historicamente situadas de uso da linguagem e de que ela é essencialmente dialógica. Desta concepção de linguagem, portanto, o presente trabalho mobiliza especialmente os

conceitos de *enunciado*, *gêneros do discursivo* e *responsividade*, bem como os demais elementos associados a eles. Isso porque tais sistematizações conceituais não são isoladas, já que estão relacionadas ao pressuposto de que a linguagem é um fenômeno (insistimos) social e dialógico, marcada pelos acentos valorativos dos interlocutores e concretizada apenas no terreno interindividual.

Diante disso, surge a pergunta: como construímos nosso objeto de análise, levando em consideração que nosso ponto de vista está marcado por essa visão de língua? Responderemos a essa colocação na próxima seção. Para tanto, fazemos uma breve retomada das políticas de avaliação do Estado brasileiro, na qual o ENEM se insere.

1.2.3 Políticas de avaliação escolar no Brasil⁶

A concretização de uma política de avaliação escolar no Brasil ocorreu graças a uma série de fatores externos e internos. Segundo Freitas (2013, p. 71), no que diz respeito ao cenário internacional, fatores como a “divulgação de experiências de avaliação de vários países”, as “recomendações das agências da Organização das Nações Unidas (ONU) relativas à melhoria da qualidade do ensino” e o “aumento de pesquisas focadas no efeito escola e na eficácia escolar” trouxeram a avaliação para o centro da atenção no campo educacional. Em relação ao cenário nacional, Freitas (2013, p. 71) destaca um “quadro crítico da expansão acelerada e improvisada do ensino nos anos 1970, que colocou em tela o problema da ‘baixa qualidade’ do ensino fundamental”, assim como a “intensificação da demanda social pela democratização da educação no processo de redemocratização da sociedade brasileira”, o “desenvolvimento de projetos educacionais com financiamentos externo” e a “formação de especialistas em avaliação educacional e de pesquisadores em educação” como elementos contextuais relevantes para eclosão das políticas de avaliação. Para a autora, os anos 1980 são importantes, mas Freitas, assim como Neto (2007), concordam que a

⁶ Essa seção não pretende se aprofundar na análise das políticas de avaliação no Brasil, mas apenas ressaltar elementos indispensáveis para a construção de um breve panorama, tendo em vista que a ordem metodológica de análise na perspectiva de *análise dialógica de discurso* implica em primeiro focalizarmos o contexto sócio-histórico mais amplo no qual o enunciado em análise foi produzido. Retomamos essas políticas porque compreendemos que o ENEM está inserido sócio-historicamente no entrecruzamento das esferas política e educacional, nas políticas educacionais, mais especificamente nas políticas de avaliação da educação em larga escala. Para uma leitura mais aprofundada da questão das políticas de avaliação no Brasil, sugerimos Freitas (2007) e Bauer, Gatti e Tavares (2013).

avaliação não surgiu nesse momento, apenas foi impulsionada especialmente por fatores políticos e econômicos, que serão abordados adiante.

De acordo com Neto (2007, p. 11), “a institucionalização da avaliação como política de Estado resultou de um longo processo de estudos e de experiências concretas, desenvolvidas, tanto no Brasil, como em outros países.” O autor constrói um longo histórico das ações governamentais em prol da construção de sistemas avaliativos, os quais não se desenvolveram de forma integrada, mas que paulatinamente ganham corpo e importância.

Segundo Neto (2007), os primeiros levantamentos avaliativos em âmbito educacional datam de 1906 e integravam o Anuário Estatístico do Brasil, com dados do ensino público e privado, coletados essencialmente no Distrito Federal e no Rio de Janeiro, até 1918. Após uma longa interrupção, esses números passaram a ser coletados novamente em 1936, agora tendo em vista todo o país. Sobre a década de trinta, Neto (2007) aponta um interesse significativo em relação à avaliação: além da retomada do Anuário Estatístico do Brasil, criou-se, em 1931, a Diretoria Geral de Informações Estatísticas e Divulgação, parte do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde. Na mesma época, com a crise econômica dos Estados Unidos e uma massiva procura por formação, também houve, em âmbito internacional, uma preocupação em avaliar o que se ensinava e sobre quais eram os conteúdos indispensáveis para a vida social. Essa inquietação, de acordo com Neto (2007, p. 1), “não era a central quando a educação ainda não era massiva”, já que, antes disso, a educação “era destinada à elite, que mantinha seus filhos na escola e que controlava de perto seus resultados.” Assim, os primeiros passos da democratização do acesso à escola foram concomitantes às iniciativas de avaliação, as quais também instauraram novas formas de controle social. Nasce aqui também a preocupação com a qualidade da educação, exacerbada em décadas posteriores, graças à expansão da lógica neoliberal no interior da educação.

Antes, contudo, de abordar as influências do neoliberalismo na educação, é necessário ressaltar outros marcos desse período, a fim de reconstituir minimamente o extenso histórico de construção da política avaliativa do Estado brasileiro. Ainda na década de 1930 foi instituído o Instituto Nacional de Pedagogia, primeiro nome do atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De sua criação ao momento presente, o INEP tem como preocupações básicas a pesquisa

educacional, o gerenciamento dos dados relativos à educação no Brasil e, especialmente nos últimos anos, a avaliação educacional.

Cabe também destacar, nesse breve percurso da consolidação da avaliação no Brasil, a criação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que, segundo Neto (2007), foi um dos primeiros instrumentos legais brasileiros a abordar a qualidade da educação como uma preocupação, atrelando-a à produtividade e à destinação de recursos para o setor. Em 1996, com reformulações, a Nova LDB trata da coleta de dados e avaliação com o objetivo de agir sobre o ensino. Neto (2007, p. 3) explica que

em seu artigo 9º, inciso V, a Lei determina que cabe à União a coleta, a análise e a disseminação de informações sobre educação. O inciso VI, desse mesmo artigo, estabelece também que a União, em colaboração com os sistemas de ensino, deve assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos dois níveis de ensino com o objetivo de definir prioridades para melhorar a qualidade do ensino.

A reformulação da LDB se insere num contexto (tanto internacional quanto nacionalmente) bastante significativo de busca por *qualidade* educacional. Conforme Machado e Lima (2014), a Conferência de Jomtien e os documentos da Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), denominados *Transformación productiva con equidad* e *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, todos nos anos 1990, foram relevantes na construção desse cenário, já que, segundo os autores, “destaca a necessidade de reformas administrativas que possam reformular o papel do Estado, que passaria de administrador e provedor a Estado avaliador.” (p. 360)

A reconfiguração do papel estatal tomou corpo e tornou-se nítida, segundo Machado e Lima (2014), a partir de 1996, com a reforma do Estado Brasileiro, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. O Plano Diretor da Reforma, explicam Machado e Lima (2014, p. 361), “se refere à educação como essencial para o desenvolvimento, já que envolve investimento em capital humano. A avaliação, portanto, aparece no documento como parte de uma administração pública gerencial.” Assim, a avaliação de desempenho pretendida nesse contexto “era um reflexo das recomendações das agências multilaterais para os países em desenvolvimento” (MACHADO e LIMA, 2014, p. 361). O artigo 9º da LDB (já citado anteriormente), portanto, é a materialização da necessidade de assegurar a avaliação do rendimento como pressuposto para a melhoria da qualidade do ensino.

A busca pela qualidade, como fundamento da avaliação e pressuposto da educação, portanto, instaura-se como um discurso recorrente. De acordo com Enguita (1995, p. 95), é consenso entender a qualidade como prioritária em relação ao setor educacional, como “palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços”. Embora a qualidade como valor necessário à educação pareça, à primeira vista, imprescindível, neutra e congregadora das diversas concepções de ensino, esse conceito tem bases numa perspectiva neoliberal de educação e precisa ser compreendido – com suas objeções – dentro do contexto político e econômico que o tornou central no âmbito educacional.

Conforme explicam Machado e Lima (2014), o cenário de crise econômica dos anos 1970, próprio de um sistema capitalista que enfrenta percalços graças às contradições internas do sistema, lançou as bases para o estabelecimento do neoliberalismo no Brasil e ao redor do mundo. Segundo os autores,

no bojo dessa crise, surgiu uma alternativa para redimensionar as formas de produção e relações sociais, o que ocasionou a reformulação das estratégias capitalistas. Diante da necessidade de reverter a crise econômica mundial, os princípios liberais são reafirmados, ganhando novos elementos, resultando no modelo econômico neoliberal, que busca reordenar a esfera produtiva com relação à produção, ao consumo de mercadorias e aos serviços, além de limitar as intervenções do Estado. (p. 359)

Machado e Lima (2014, p. 360) explicam também que tal reformulação apresenta “entre suas principais prerrogativas a função de avaliar os serviços oferecidos pelas instituições a ele [ao Estado] ligadas”. Isso porque, nessa perspectiva, há uma ineficiência intrínseca à ação estatal. Populariza-se “a ideia de que o Estado, a esfera pública, é um paquiderme pesado e ineficiente, incapaz de gerenciar e avaliar adequadamente” (FRIGOTTO, 1995, p. 61). Portanto, deve ter ações limitadas e constantemente monitoradas. É importante avaliar com o objetivo de gerir recursos, cortar custos, premiar ou punir os avaliados.

Contudo, a concepção de um Estado mínimo, que pouco interfere na atuação do mercado, é controversa. Frigotto (1995, p. 59), por exemplo, acredita que “na realidade, a ideia de Estado mínimo significa o Estado máximo a serviço dos interesses do capital”. Assim, se a avaliação não tem um fim em si e o valor desta é atribuído pela política vigente, “de modo que os seus objetivos advêm da tônica da política e da gestão da educação em diferentes momentos” (FREITAS, 2013, p. 81), o que impera com o crescente ideário mercadológico no interior da educação é uma lógica de “prioridade da

eficácia e da eficiência no gerenciamento dos sistemas educacionais e escolas segundo racionalidade pragmática, economicista, positivista” (FREITAS, 2013, p. 93).

Silva (1995) também compartilha dessa perspectiva. Para o autor, configurar a educação dentro desse quadro econômico promove consequências diversas daquelas (supostamente) pretendidas:

a educação institucionalizada é justamente um desses mecanismos de normalização e controle que embora estatal e estatalmente regulamentada não opera fundamentalmente através de mecanismos diretos de controle social. Assim, a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade (a palavra-fetice da retórica neoliberal) e menos regulação, mas precisamente mais controle e ‘governo’ da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Nesse caso, menos governo significa mais ‘governo’.” (SILVA, 1995, p. 18)

Além disso, a perspectiva neoliberal, para Silva (1995, p. 18), é reducionista e falaciosa, porque, nessa visão, as dificuldades no campo educacional são vistas como “questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais”, não como resultado de ações políticas.

Nesse contexto, a avaliação promovida pelo Estado brasileiro carrega, em suas bases, a busca pela eficiência e pela qualidade. Assim, o Estado visa à padronização da avaliação, à centralização das informações obtidas a partir dela e atua como agente externo a esse processo, princípios que, somados, revelam a prioridade dos resultados quantitativos e mensuráveis, sinais de uma perspectiva empresarial de gestão da educação.

O cenário descrito acima, de reformas estatais para uma nova gerência do setor público e com impactos diretos no setor educacional, é fundamental para se compreender os pressupostos do ENEM. Tendo essas problemáticas em vista, torna-se mais significativa a discussão sobre a criação, configuração e utilização do exame, tópicos a serem desenvolvidos a seguir.

1.2.4 Histórico de consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio

De acordo com o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o ENEM, instituído em 1998, tem por objetivo “avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a

melhoria da **qualidade** desse nível de escolaridade”⁷ (grifo nosso), qualidade entendida aqui a partir dos preceitos neoliberais. Conforme consta no primeiro documento básico do Exame (Brasil/INEP, 1999), a avaliação também pretende oferecer subsídios para que o indivíduo possa realizar sua autoavaliação, tendo em vista objetivos próprios, e funcionar como modalidade alternativa ou complementar aos processos seletivos do mercado de trabalho, de acesso ao ensino profissionalizante ou superior.

O documento também explicita as bases nas quais o ENEM se sustenta:

concebeu-se uma matriz com a indicação de competências e habilidades⁸ associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio que são próprias ao aluno na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica. Tem como referência a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB. (BRASIL/INEP, 1999, p. 2)

A partir desse excerto, podemos compreender que o ENEM caracteriza-se como um enunciado na cadeia de enunciados que compõem as orientações oficiais para o ensino, dialogando diretamente com esses documentos, de modo que são as referências da avaliação. Nesse sentido, está inserido no âmbito das políticas educacionais, como assinalamos anteriormente.

A prova, desde sua criação, prima pelo caráter interdisciplinar, pela não segregação entre conteúdos. Além disso, a Matriz de Referência considera que “a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola” (BRASIL/INEP, 1999, p. 7). Aqui, parece haver prioridade para uma perspectiva de letramento que, conforme Britto (2004, p. 134), “supõe processos escolares e não escolares de acesso e manipulação da escrita e remete para um universo teórico e prático que vai muito além do ensino da língua”. Isso

⁷ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em 25/04/2016.

⁸ Em poucas palavras, as competências e habilidades são capacidades a serem desenvolvidas pelos/as alunos/as, a fim de integrar conhecimentos na resolução de situações-problema. De acordo com a publicação *ENEM – Fundamentação Teórica Metodológica*, esses conceitos são os mesmos presentes nas Matrizes Curriculares de Referências do Saeb, de 1998, as quais entendem por “competências cognitivas as modalidades estruturais da inteligência – ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. As habilidades instrumentais referem-se, especificamente, ao plano do ‘saber fazer’ e decorrem, diretamente do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (BRASIL, 1998; citado por INEP (2005). O primeiro capítulo dessa publicação, escrito por Lino Macedo, também pode ampliar o entendimento sobre as competências e habilidades.

porque, segundo o autor, não está em jogo a apropriação das habilidades individuais em relação à leitura e à escrita, mas sim a participação em práticas que têm como base o uso da escrita.

De 1998 a 2008, o ENEM foi composto de uma prova objetiva com 63 questões e 1 redação (do tipo dissertativo-argumentativo). Interessante notar que, nesse momento do Exame, que chamaremos de “Antigo ENEM”, o pressuposto da integração de conteúdos também está presente na própria disposição das questões no caderno de provas. Não há seções exclusivas nem para áreas do conhecimento, muito menos para disciplinas isoladas.

Também é importante atentar para o fato de que, o ENEM, desde a sua criação, configura-se como um exame voluntário, isto é, não há obrigatoriedade de realização da prova, tanto para os concluintes do Ensino Médio quanto para os que já o concluíram há algum tempo. Contudo, apesar de constar nos instrumentos legais que norteiam o ENEM, essa característica foi sendo progressivamente preterida, em face das novas funções do exame ao longo do tempo. Em 2004, o ENEM passou a ser porta de entrada para o Programa Universidade Para Todos (ProUni)⁹, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas para estudantes que tenham cursado o Ensino Médio completo em escolas públicas ou como bolsistas integrais em escolas particulares. Se o ENEM, desde sua criação, já apresentava minimamente a dupla função de *avaliar* o rendimento dos/as alunos/as e *selecioná-los* em outras instâncias, com a instituição do ProUni, a face da seleção começa a acentuar-se.

Em 2009, há mais uma grande mudança e começa o período intitulado “Novo ENEM”. O Exame passa a contar com 180 questões e 1 redação (tipo dissertativo-argumentativo) e começa a ser utilizado como forma de ingresso única em algumas instituições de ensino superior públicas. Nesse contexto, também há a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), um “sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação, por meio do qual serão ofertadas vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes”¹⁰.

De acordo com a Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010, os resultados do ENEM, a partir de então, permitem:

⁹ O programa foi formalizado em 2005, com a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

¹⁰ Disponível em <http://sisugestao.mec.gov.br/>. Acesso em 25/04/2016.

- I - a constituição de parâmetros para autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II - a **certificação no nível de conclusão do Ensino Médio**, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;
- III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio;
- IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;
- V - a sua utilização como **mecanismo único, alternativo ou complementar** aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. [grifos meus].

É importante perceber o aumento das possibilidades de utilização do exame a partir de 2010. O inciso II chama a atenção por permitir abranger um público antes não incluído: não apenas os estudantes concluintes do Ensino Médio poderão prestar o ENEM, mas também aqueles que desejarem obter a certificação de conclusão dessa etapa de ensino.

Da mesma forma, a inclusão da expressão *mecanismo único, alternativo ou complementar*, no item V, sugere a intenção de ser um instrumento de universalização do acesso ao ensino superior por meio dessa ferramenta heterogênea e multifuncional. No primeiro ano de utilização do SISU, o ENEM possibilitaria que 47,9 mil estudantes¹¹ cursassem o ensino superior, a depender das notas obtidas no exame. Em 2015, o número saltou para 205.514 vagas¹². Nesse sentido, ainda que seja uma escolha do estudante realizar ou não o ENEM, já que o caráter deste continua sendo voluntário, a relevância da prova, como uma possibilidade real de ingresso no ensino superior em todo o Brasil, seja via ProUni ou SISU, não pode ser ignorada.

Dada essa relevância, abrangência e possibilidade de impacto em larga escala no Ensino Médio brasileiro, o ENEM afeta uma série de esferas. Um exame que alcança tantos alunos e alunas anualmente¹³ dialoga não somente com aqueles que o realizam, mas também diretamente com os currículos de escolas públicas e privadas (incluídas aqui as legislações e documentações educacionais), com as práticas docentes e,

¹¹ Esse foi o número de vagas disponibilizado na primeira edição do SISU, em 2009, conforme dados disponível em <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/01/27/ult1811u530.jhtm>. Acesso em 25/04/2016.

¹² Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/sisu/2015/vagas.html>. Acesso em 25/04/2016.

¹³ Em 2015, foram 7,7 milhões de inscritos. Destes, apenas 1,9 milhão deixou de comparecer. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/10/enem-tem-25-5-de-abstencao-menor-taxa-desde-2009>. Acesso em 25/04/2016.

claramente, com o mercado de cursos preparatórios. Nesse sentido, é importante salientar o que se chama convencionalmente na literatura de efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2005; QUEVEDO-CAMARGO, 2014). O termo diz respeito “ao impacto, à influência, ou às consequências advindas da presença, ostensiva ou não, de algum tipo de instrumento que configure alguma situação de avaliação.” (QUEVEDO-CAMARGO, 2014, p. 80). A avaliação tem efeito retroativo sobre as práticas docentes e sobre a elaboração dos programas de ensino em escolas públicas e privadas.

Assim, como uma decisão governamental que afeta amplamente o ensino, o ENEM atua também como um instrumento de Política Linguística e de Letramento para o Português. A legislação educacional em si pouco atesta sobre o que, de fato, acontece nas práticas escolares diárias. Os exames são fundamentais instrumentos para determinar as representações que se tem sobre a língua, sobre texto e sobre a escrita. Inclusive, é possível considerar que, a língua portuguesa, como idioma oficial do Brasil segundo a Constituição Federal, tem num exame de larga escala como o ENEM um de seus instrumentos de consolidação hierárquica sobre as demais línguas. Tal premissa está evidente na própria escolha da língua em que a prova é apresentada: apesar de o país ser multilíngue, o exame é oferecido apenas em língua portuguesa. Não há questionamentos, em nenhum âmbito, sobre essa restrição. Toma-se a escolha da língua como um ponto pacífico, sobre o qual é irrelevante se questionar porque a resposta é óbvia: a prova está em português porque este é um país de língua portuguesa. Nesse sentido, a ausência de políticas *explícitas* (isto é, de legislações, documentos ou ações claramente posicionadas como políticas linguísticas) não acarreta em *ausência* de políticas (pois existe uma ação que, sem denominar-se como tal, atua na promoção de uma língua e na desvalorização de outras). Da mesma forma, a existência de uma proposta de redação que privilegia um gênero estritamente escolar revela uma Política de Letramento, já que a existência de um currículo no qual leitura e escrita são abordadas de forma contextual e situada não são suficientes para impactar as práticas escolares. Portanto, perceber o que está implicado nesse exame em relação às ideologias de língua é compreender a política linguística para o português em vigor no país. Entender os implícitos e explícitos em relação à língua portuguesa contidos na prova, na legislação, nos documentos que norteiam tanto a produção quanto a posterior avaliação dos/as alunos/as é de fundamental importância para entendermos qual português está

sendo promovido, ensinado e validado por diferentes agentes de políticas linguísticas no Brasil.

1.2.5 Caracterização do *corpus* de análise a partir da perspectiva dialógica

A análise dialógica do discurso também norteia nosso olhar para a própria composição do *corpus*, como já apontamos no início desse capítulo. Vamos construir, nessa seção, a caracterização dos documentos analisados a partir dessa perspectiva.

Entendemos que o caderno de provas do ENEM configura-se como um gênero complexo, tanto por seus traços composicionais (congregar uma série de exemplares de textos de outros gêneros que circulam em diversas esferas) quanto por seu contexto de produção e circulação. Em relação aos exemplares, na análise retomamos os textos originais que são apresentados adaptados no exame e buscamos refletir brevemente sobre alguns desses textos no seu contexto inicial de produção e circulação e sua recontextualização na prova. Esse gênero complexo que é o ENEM, como assinalado anteriormente, integra, dentre outras, uma cadeia de enunciados que se refere aos documentos oficiais. A análise que empreendemos busca estabelecer relações dialógicas entre o ENEM e esses documentos, de modo que, além da prova, são analisados os documentos dessa cadeia enunciativa, na relação com o exame.

O caderno de provas integra (e, ao mesmo tempo, é) uma prática concreta de uso da linguagem, num contexto de avaliação, atividade pautada no uso da leitura e da escrita típicas da esfera escolar. Portanto, como entendemos que estas são práticas histórica e socialmente situadas de uso da linguagem, por extensão, entendemos os letramentos a partir de um modelo *ideológico* (conforme STREET, 1984; 1993, citados por KLEIMAN, 1995 e ROJO, 2009), segundo o qual as práticas de letramentos são contextualizadas e sofrem variações valorativas a depender dos sujeitos e das situações em questão, uma vez que são permeadas por relações de poder existentes no meio social. O modelo ideológico de letramento prevê que as práticas letradas são múltiplas, isto é, não existe um único modo de ser letrado, nem um modo melhor ou pior: as práticas letradas dependem dos usos e necessidades pertinentes a um determinado grupo.

Essa concepção é distinta do modelo *autônomo* de letramento, que compreende as práticas de leitura e escrita descoladas de seu contexto social e histórico mais amplo. Assim, nessa perspectiva, “a escrita seria [...] um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 1995, p. 22). O texto passa a ser entendido como uma entidade autônoma, e a compreensão deste se restringe ao funcionamento interno do texto, responsável por fornecer todos os sentidos para o leitor. Segundo Kleiman (1995), dada a valorização da lógica no funcionamento desse modelo, outras características são decorrentes, como a associação entre escrita e desempenho cognitivo, a separação entre oralidade e escrita e a atribuição de valores intrínsecos à escrita e, conseqüentemente, aos povos que a dominam. A valorização da abstração, materializada, por exemplo, na produção de textos do tipo ensaio (que sejam compreensíveis em si mesmos e prezem pelo cientificismo), recorrente na esfera escolar, não é capaz de abarcar a multiplicidade de exigências típicas do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a perspectiva autônoma de letramento é incapaz de, segundo Rojo (2009, p. 107), possibilitar a participação dos sujeitos nas “**várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**” (grifos da autora).¹⁴

Assim, como já mencionado acima, o caderno é um dos gêneros que integram as práticas letradas em relação ao ENEM, já que, durante a realização desse exame, os avaliados vivenciam uma série de outras práticas de uso da leitura e da escrita.

Contudo, o ENEM não se restringe a uma única esfera de atividade humana. Por ser uma avaliação promovida pelo Governo Federal, representado pela instituição que organiza o exame (INEP), o ENEM também pode ser entendido como uma das avaliações em larga escala, promovidas pelo Estado Brasileiro, com o intuito de medir o desempenho dos/as alunos/as ao final de uma determinada etapa de ensino e, ao mesmo tempo, de selecionar candidatos ao ensino superior em instituições públicas, atuar como critério para seleção de bolsistas em instituições particulares de ensino superior e, ainda, como critério para concessão de certificados de conclusão do Ensino Médio para alunos/as que tenham interrompido os estudos. Assim, o ENEM é parte do aparato avaliativo do Estado, uma das tantas políticas avaliativas promovidas pelo Governo, construídas ao longo de várias décadas (conforme discutido na seção anterior) e,

¹⁴ Os modelos de letramento serão retomados nos próximos capítulos.

portanto, historicamente situado e ideologicamente marcado pelas condições políticas que o gestaram. Nesse sentido, o ENEM é uma avaliação que se situa numa intersecção de esferas: a esfera escolar e a esfera das políticas públicas. Aquela compreendida como o conjunto de práticas de ensino e aprendizagem próprias da escola e de seus atores; esta como relacionada ao conjunto das ações governamentais em relação às políticas educacionais.

Entretanto, esse diálogo entre esferas distintas é ainda mais refinado. Se, por um lado, a constituição do caderno de provas (composto por questões de múltipla escolha e por uma proposta de produção de texto), a situação de realização do exame (com tempo determinado, sem possibilidade de consulta de outros materiais) e a posterior atribuição de uma nota dialogam diretamente com as práticas recorrentes na esfera escolar (e, portanto, atividades familiares para os avaliados), por outro lado, seus usos, objetivos e funções sociais se afastam dos objetivos esperados das avaliações típicas da esfera escolar. Os resultados do exame têm efeitos diretos na continuação dos estudos pelos sujeitos avaliados e também servem para a competição e comparação. Segundo Carneiro (2012, p. 229),

o modelo de avaliação proposto pelo novo ENEM, contrariamente ao discurso da democratização do acesso ao ensino superior, apresenta uma **concepção ranqueadora e produtivista de avaliação**, se contrapondo aos princípios defendidos por uma educação emancipatória, que forme para uma sociedade de fato democrática, que valorize uma educação pública, gratuita e de qualidade social, resultando em uma avaliação preocupada apenas com aspectos quantitativos do processo. (grifo nosso)

Essa concepção ranqueadora, apontada por Carneiro, pode ser aproximada do que Shohamy (2006) assinala como impacto sobre os sujeitos, pois os posiciona em níveis distintos, indicando quem pode prosseguir ou não nos estudos, criando “vencedores e perdedores, sucessos e fracassos” (p. 103). Além disso, tem sido comum, nos meios de comunicação, por exemplo, usar os resultados do ENEM para ressaltar o fracasso de instituições públicas e ressaltar a qualidade de instituições privadas, pautados única e exclusivamente no desempenho dos/as alunos/as nas provas.

Caracterizado esse complexo objeto de análise, passaremos, a seguir, para a descrição do percurso da pesquisa.

1.2.6 Percurso da pesquisa

Como já mencionado, a pesquisa aqui desenvolvida tem caráter bibliográfico e documental. Assim, cabe destacar que, antes de iniciarmos a análise propriamente dita dos materiais que servem a este estudo, desenvolvemos uma revisão bibliográfica que abarca os estudos de política linguística, de ideologia e de avaliação, fundamentais para situarmos o lugar teórico do qual falamos e sustentar as análises que seguem.

Em relação aos dados gerados para compor o estudo aqui desenvolvido, em primeiro lugar, analisaremos os Cadernos Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (anos de 2015, 2014, 2013 e 2012). Optamos por quatro conjuntos de questões correspondentes ao novo formato do ENEM, cujos cadernos são formados por 45 questões e contém, no caso da prova de Linguagens, além das perguntas objetivas (de múltipla escolha), uma proposta de redação (texto dissertativo-argumentativo). As duas modalidades de questões serão analisadas aqui, com vistas à compreensão de como língua, texto e escrita são construídos nesse exame. As provas do ENEM, até 2016¹⁵, foram aplicadas em dois dias distintos (sábado e domingo, no período vespertino) e, em cada um dos dias, os cadernos são impressos em quatro cores distintas: amarelo, azul, branco e rosa. As cores indicam ordenações diferentes das questões, com o objetivo de minimizar possíveis fraudes. Para o trabalho aqui desenvolvido, escolhemos os cadernos amarelos, os quais estão disponíveis para consulta e download no portal do INEP.

Como a análise aqui proposta é dialógica, esses construtos serão pensados em relação aos demais discursos que retomam. Nesse sentido, os documentos norteadores que informam o ENEM, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) também serão mobilizados, a fim de verificar em que medida as provas aplicadas no ENEM dialogam com as políticas oficiais para o ensino. Assim, todas as vezes que nos referimos genericamente aos *documentos oficiais*, queremos nos reportar a essas publicações. Outras publicações importantes para a compreensão das ideologias que permeiam os exames são os Guias do Participante – a redação do ENEM (2012, 2013 e

¹⁵ A partir de 2017, as provas do ENEM serão aplicadas em dois finais de semana distintos, apenas aos domingos. Essa mudança ocorreu após uma consulta pública realizada pelo Ministério da Educação a respeito do formato do Exame. Mais informações sobre a consulta podem ser acessadas em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/01/mec-realiza-consulta-publica-sobre-mudancas-no-enem>. Acesso em 01/03/2017.

2016). Esses documentos são utilizados como balizadores para a realização da prova de produção de textos e apresentam as competências avaliadas, o detalhamento dos critérios de atribuição de notas, os critérios de anulação e, por fim, exemplos de textos considerados excelentes (nota 1000).

Como já destacamos anteriormente, a análise dialógica não prevê categorias fechadas de análise, isto é, não podemos olhar para os dados em busca de regularidades previamente estabelecidas. As categorias apresentadas no capítulo 3 foram apenas uma forma de didaticamente apresentar o que concluímos a partir da análise dos cadernos. Assim, dada a extensão e particularidade dos dados analisados, tomamos como categorias principais a língua e o texto: ora tratados como um *fenômenos situados, contextualizados*, ora vistas como *produtos prontos e acabados*. Em todas as categorias, consideramos a escrita e a leitura como atividades decorrentes das noções de língua e texto. A tentativa de categorizar demasiadamente as noções poderia impedir que respondêssemos de fato ao que propõe todo o arcabouço bakhtiniano em relação à linguagem. Portanto, ainda que as categorias pareçam muito amplas, acreditamos ser esse o máximo que podemos alcançar em termos de didatizações.

2 ESTUDOS EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

O capítulo que se inicia tem dois grandes objetivos. O primeiro deles é situar o percurso dos estudos em políticas linguísticas, desde o surgimento do campo até as variações mais recentes que se desenvolveram no que diz respeito às perspectivas epistemológicas. Para tanto, reconstituiremos o percurso estabelecido por Ricento (2000), autor da *Linguística Aplicada*, e que, portanto, dialoga com a perspectiva adotada neste trabalho. A apresentação desse histórico dos estudos é essencial para que possamos situar o nosso trabalho dentro dos estudos do campo e, assim, explicitarmos o posicionamento aqui assumido. O segundo propósito desse capítulo é aprofundar a discussão sobre políticas linguísticas a partir dos trabalhos de Shohamy (1993, 2001, 2006), autora escolhida para informar o presente trabalho, graças ao entendimento da autora de que exames de línguas também podem atuar como políticas linguísticas. Assim sendo, as posições de Shohamy (1993, 2001, 2006) são de grande valia para as discussões aqui propostas.

2.1 HISTÓRICO E ABORDAGENS

O campo de Política Linguística nasceu nos anos 1950, como uma ramificação da Sociolinguística. Segundo Ricento (2000, p. 196), as pesquisas no campo se dividem em três fases principais: “1) descolonização, estruturalismo e pragmatismo (anos 50-60); 2) falência da modernização, sociolinguística crítica e acesso (anos 70-80); 3) nova ordem mundial, pós-modernismo e direitos linguísticos humanos” (anos 90). Cada uma dessas fases é marcada por aspectos macro-sociopolíticos, epistemológicos e estratégicos.

Na primeira fase, os estudos em Política Linguística se restringiam ao que chamamos de *planejamento de corpus*, ou seja, os linguistas estavam interessados em construir gramáticas, sistemas de escrita e dicionários, especialmente em países da Ásia, África e América do Sul. Segundo Ricento (2006), além das claras vantagens ao desenvolvimento das pesquisas na Linguística, as atividades dos pesquisadores eram entendidas como benéficas também para os contextos onde eles estavam inseridos, porque eram consideradas importantes para a construção das recém independentes nações que se constituíam naquele período.

Cabia aos linguistas, nesse contexto, a decisão sobre quais seriam os usos sociais de determinadas línguas (*planejamento de status*). Assim, a língua considerada normalmente mais adequada para a construção da nação, por promover acesso ao “avanço” de determinados locais, era a língua do colonizador.

A fórmula, grosso modo, para uma nação bem sucedida envolve unidade cultural/étnica, com uma fronteira geográfica definida (estado) e uma identidade linguística comum entre os cidadãos de um governo. Além disso, apenas as línguas desenvolvidas (ou aquelas que eram capazes de serem desenvolvidas) eram adequadas a preencher o papel de língua nacional; línguas desenvolvidas eram escritas, padronizadas e adaptadas às demandas do avanço social e tecnológico. (RICENTO, 2000, p. 198).¹⁶

Dessa forma, usos especializados eram concedidos às línguas dos colonizadores (ou seja, línguas europeias como Português, Inglês e Francês), enquanto usos cotidianos menos especializados cabiam às línguas locais. Tais escolhas aumentaram o prestígio sobre as línguas do colonizador e reduziram a importância socialmente atribuída às outras línguas, contribuindo, assim, com a perpetuação da “estratificação baseada em classes sociais da era colonial” (RICENTO, 2006, p. 13). Nesse sentido, o planejamento linguístico era baseado no ideário de que ter apenas uma língua era requisito para a construção de uma nação bem sucedida.

Com a chegada dos anos 1970 e com a influência de teorias críticas, pesquisadores interessados em entender a função da língua na perpetuação de desigualdades sociais e econômicas começaram a questionar alguns pressupostos que embasaram os primeiros trabalhos em política linguística. Esses estudiosos colocaram em xeque conceitos já consolidados, como *diglossia*¹⁷, mas, principalmente, começou-se a olhar com desconfiança para os interesses subjacentes às escolhas linguísticas feitas pelos pesquisadores, que, segundo Ricento (2006, p. 14), “estavam perpetuando premissas que tiveram efeito de racionalizar o suporte a línguas coloniais e seus interesses econômicos”.

¹⁶ No original: “The formula, roughly, for successful nationhood entailed cultural/ethnic unity within a defined geographical boundary (state) and a common linguistic identity among the citizens of a polity. Further, only ‘developed’ languages (or ones that are capable of being developed) were suitable to fulfill the role of ‘national’ language; developed languages were written, standardized, and adaptable to the demands of technological and social advancement.”

¹⁷ Para Cox e Peterson (2006, p.41-42), “quando falamos em bilinguismo e/ou diglossia, acentuamos, sem sair do campo semântico do multilinguismo, a desigualdade que há entre duas línguas ou duas variedades – uma tida como alta e outra como baixa – usadas dentro das fronteiras de uma mesma comunidade em contextos discursivos diversos”. Assim, a fim de utilizar um novo conceito que abarque os trânsitos e os movimentos inerentes aos contatos linguísticos, as autoras sugerem o conceito de transglossia, um conceito que, segundo elas, agarra “a vida de uma língua em seu estado de fluxo”.

Instaurada a discussão, a preocupação dos estudiosos críticos voltou-se para os modos como a língua em uso reflete e ajuda na manutenção de desigualdades sociais, econômicas e políticas. Tais indagações desses pesquisadores os levaram a perceber um discurso recorrente sobre a língua nos trabalhos do período – e que, segundo Ricento (2006), permanecem até o momento: o mito de que a língua é *finita, estável*, de que o monolinguismo é fundamental para a consolidação de uma nação e de que a seleção linguística é uma questão de *escolha racional*. Assim, reveladores dessas ideias comuns sobre a natureza da linguagem, os estudiosos de perspectiva crítica, interessados em produzir mudanças em relação à igualdade social e econômica, passaram a se preocupar com as ideologias em torno da língua e das políticas associadas a elas. Conforme Ricento (2006, p. 15), a partir dessa orientação teórica,

a mudança linguística é entendida não como resultado natural e casual de contatos linguísticos, mas como manifestação de relações de poder assimétricas, baseadas em estruturas sociais e ideologias que posicionam grupos – e suas línguas – hierarquicamente dentro de uma sociedade. Ao invés da linguagem em si, a ênfase nas pesquisas desloca-se para os discursos, com suas ideologias inerentes e como locais onde relações sociais foram refletidas, reproduzidas e contestadas.¹⁸

Dessa forma, revela-se uma mudança de paradigma nesses estudos: a noção hierárquica e homogeneizante, estabelecida pela lógica do monolinguismo, de que a pluralidade linguística era problemática começa a se enfraquecer, e o *status* atribuído às línguas é objeto de questionamentos. Assim, desloca-se a atenção da produção de gramáticas e dicionários das línguas para o entedimento sobre as decisões em relação à língua como ideológica e historicamente marcadas. Nessa abordagem, em que se focou nos efeitos políticos, econômicos e sociais dos contatos linguísticos, ficaram evidentes os aspectos negativos de uma abordagem voltada para o planejamento do estatuto das línguas: a uniformidade linguística como pressuposto para uniformidade nacional foi descreditada, já que os efeitos pretendidos não foram alcançados. Segundo Ricento (2000, p. 202), as

desigualdades históricas e conflitos não diminuíram com a seleção de uma língua indígena para funções de uma variedade Baixa, e a designação das línguas europeias para funções da variedade Alta tendeu a perpetuar

¹⁸ No original: “Language shift is understood not as an incidental and natural outcome of language contact but rather a manifestation of asymmetrical power relations based on social structures and ideologies that position groups – and their languages – hierarchically within a society. Rather than language, per se, the emphasis in research shifted to discourses, with their attendant ideologies and as sites where social relations were reflected, reproduced, and contested.”

assimetrias socioeconômicas baseadas no acesso à educação, a qual era socialmente controlada por grupos dominantes.¹⁹

Assim, o objetivo dos estudos de política linguística em uma perspectiva crítica ampliou a abrangência dos estudos na área. Segundo Ricento (2006, p.17), cresceu a preocupação com a função da linguagem “na produção, exercício e contestação do poder em todos os níveis da sociedade e nos efeitos do poder nas práticas de linguagem, das atividades cotidianas de pessoas comuns a políticas oficiais dos governos”. Em várias vertentes diferentes, os pesquisadores do campo têm interesse nos mecanismos do poder em decisões relacionadas à língua, em vários níveis.

Por fim, a terceira fase dos estudos em Política Linguística tem como pano de fundo grandes movimentos migratórios, ressurgência das identidades étnicas nacionais, fim da União Soviética, formação de coalisões regionais como a União Europeia, em que “línguas locais e regionais deveriam competir com as línguas supranacionais, como Inglês, Francês e Alemão” (Ricento, 2000, p. 203). Nesse contexto, atenção especial foi dada às línguas minoritárias e em situação em progressivo desaparecimento. Krauss (1998, citado por Ricento, 2000, p. 204) argumentava que apenas 20 das 155 línguas nativas da América do Norte eram faladas por todas as gerações, incluindo crianças pequenas. Os apoiadores da manutenção linguística (Harmon, 1996; Maffi, 1996, citados por Ricento, 2000, p. 204) traçavam paralelos entre a biodiversidade e a diversidade cultural/linguística, assumindo que uma contribuiria para a outra e vice-versa. Contudo, críticos a essa postura consideram que a evolução linguística passava por esse processo de enfraquecimento, fruto de contatos, conquistas e evoluções tecnológicas.

Por outro lado, houve pesquisadores (Phillipson, 1997; Pennycook, 1994; Canagarajah, 1999, citados por Ricento, 2000, p. 204-205) que consideraram simplista a divisão entre diversidade e perdas naturais e apontaram as relações entre o imperialismo linguístico e a situação das línguas indígenas, assumindo uma perspectiva crítica ou pós-modernista. Para Phillipson (1997, citado por Ricento, 2000, p. 204), por exemplo, “a língua atua como vetor de uma divisão assimétrica de poder” e “frustra o progresso social e econômico para aqueles que não aprendem a língua da modernização”. Assim,

¹⁹ No original: “historical inequalities and conflicts did not diminish with the selection of an indigenous language for Low variety functions, and designation of European languages for High functions tended to perpetuate socioeconomic asymmetries based on education access to which was socially controlled by dominant groups (internally), and influenced by regional and global economic interests (externally).”

o papel da ideologia nas políticas linguísticas foi colocado em pauta, seja em relação ao contexto ou ao assunto abordado. Nesse sentido, segundo Ricento (2006), a grande contribuição dos estudos em Política Linguística está na colaboração ao entendimento do papel das políticas linguísticas – explícitas e implícitas – na perpetuação ou rompimento de desigualdades sociais e econômicas relacionadas a variáveis como gênero, etnia, por exemplo.

Em síntese, a terceira fase, caracterizada pela junção de elementos da teoria crítica, somados à abordagem da ecologia linguística, “levou à formulação de um novo paradigma” (RICENTO, 2000, p. 206). Tal paradigma inclui, além da construção da diversidade linguística ao redor do mundo, a promoção do multilinguismo, o aprendizado de línguas estrangeiras e a concessão de direitos linguísticos humanos para os falantes de todas as línguas.

Concluído esse breve panorama histórico, na próxima seção, serão explorados com maior detalhe as concepções de Spolsky (2004) e Shohamy (2006), uma vez que esses autores, por assumirem uma perspectiva ampliada de política linguística, informam em especial este estudo.

2.2 CONCEPÇÃO AMPLIADA DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Dentre os autores da terceira fase dos estudos em Política Linguística, Schiffman (1996, citado por SILVA, 2013), Spolsky (2004) e Shohamy (2006) são fundamentais para a pesquisa aqui desenvolvida. Schiffman (1996, citado por SILVA, 2013) estabeleceu uma diferenciação entre as políticas *explícitas* e *implícitas*. Essa divisão é a atualização de conceitos que foram desenvolvidos por autores como Tollefson e Baudauf Jr, os quais passaram a considerar a existência de outros agentes de políticas linguísticas e de aspectos não previstos inicialmente nas políticas linguísticas²⁰. A visão de Schiffman evidencia, portanto, uma importante atualização nos próprios pressupostos da área, parte de um conjunto de autores que começam a se afastar dos conceitos tradicionais no campo das políticas linguísticas. A divisão de Schiffman aponta a

²⁰ Tollefson (1981, citado por SILVA 2013) usa os conceitos de planejamento linguístico *centralizado* e *descentralizado*. Já Baudauf Jr (1994, citado por SILVA 2013) trata de política linguística planejada e não planejada.

contradição entre o que se apresenta na legislação e as práticas de uso da língua, uma vez que, mesmo sem documentações que regulem os usos linguísticos, há práticas sociais que fomentam ou não tais usos. Como exemplo, o autor cita o caso dos Estados Unidos: apesar de não haver nenhuma política explícita que formalize a necessidade de se usar o inglês, há uma vigorosa política implícita desencorajando o uso de outras línguas. A inexistência de serviços públicos em outras línguas que não o inglês – e a provável resposta de que *afinal, todos sabem que aqui se fala inglês* – é uma mostra clara, segundo Schiffman, dessa política implícita que desencoraja outras línguas²¹. Nesse sentido,

Schiffman propõe que se confronte a política linguística explícita com a política linguística informal, o que implica estabelecer uma relação entre as práticas e representações linguísticas e a conjuntura histórica, social, cultural, educacional e mesmo religiosa da comunidade cuja política se deseja compreender. (SILVA, 2013, p. 310).

A noção de que há divergência entre a teoria e prática de uso da língua, lançada pelo autor, passou a ser um conceito recorrente em estudos posteriores. Conforme Silva (2013), apesar da produtiva classificação proposta por Schiffman, não houve o desenvolvimento de uma abordagem teórica que possibilitasse a análise das diferentes ideologias no meio social. A construção de uma possibilidade de abordagem das políticas a partir dessa concepção começa em Spolsky (2004)²², mas ainda de forma superficial, e se concretiza na proposta teórica que seria desenvolvida, alguns anos depois, por Shohamy (2006).

A autora propõe um caminho bastante interessante para analisar as políticas linguísticas em vigor em uma dada comunidade. No livro *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*, Shohamy (2006) se contrapõe à noção de língua como sistema, comum nas abordagens do campo das políticas linguísticas (especialmente nos dois primeiros momentos citados por Ricento (2006)), e adota uma concepção mais abrangente do que seria língua e, como consequência, do que são e como se manifestam as políticas linguísticas.

²¹ Isso ocorre de modo muito semelhante no Brasil. A concepção de que o brasileiro fala apenas português desencoraja os falantes de línguas de migrantes, de línguas indígenas, de línguas de fronteira, reforçando o mito do monolinguismo. (Cf. Oliveira, 2009, e Cavalcanti, 1999).

²² Como o trabalho de Spolsky (2004) é secundário no estudo que aqui se segue, o autor será retomado apenas à medida que for essencial para a compreensão da proposta de Shohamy (2006).

Shohamy (2006) considera que a língua é, ao mesmo tempo, uma expressão individual e única, que representa os objetivos de interação dos indivíduos que a utilizam, e também, um sistema de signos “primário para o comportamento humano”, ou seja, essencial para as relações sociais que nos constituem como seres humanos e que, portanto, “não pode ser entendido isolado do contexto social e físico em que ocorre” (p. 7)²³. Segundo a autora, o contexto abarca, nessa perspectiva, tanto a situação de interação face a face quanto o contexto social e cultural mais amplo. Para Shohamy (2006), uma vez que os signos atuam como mediadores das ações humanas, não é possível separá-los do contexto social.²⁴

Para Shohamy (2006), portanto, a primeira função da língua é social e qualquer tentativa de padronização ou correção é uma incoerência completa em relação à natureza da língua. Segundo a autora, essa fixidez é contrária à própria natureza da língua, que está em constante transformação. Assim, termos como *pidgin* ou *dialeto* são uma forma degradante de se caracterizar línguas, colocando-as em comparação com a língua, que seria idealmente desenvolvida, concepção fruto de uma visão homogênea e limitada da realidade linguística. Essa restrição da língua está em estreita relação com outras categorias, indissociáveis desta, como identidade e poder. Nas palavras da autora,

a colocação da língua em categorias fechadas é reforçada por entidades políticas que perpetuam a língua como um sistema fixo e homogêneo, marcando os limites dos grupos nacionais, de forma que a língua defina as identidades coletivas e o pertencimento daqueles que a utilizam, em oposição aos que não o fazem²⁵. (SHOHAMY, 2006, p. 14).

Dessa forma, ao sustentar uma visão mais ampla de língua, que supera a noção restrita dos primeiros trabalhos do campo, a autora propõe uma concepção ampliada de

²³ No original: “language is also viewed as a tool of mediating as part of mental functioning; it is language as well as other signs systems that are primary to human behavior, yet they cannot be understood in isolation from the social and physical environment in which they occur.”

²⁴ Nesse sentido, a concepção de Shohamy se assemelha aos pressupostos bakhtinianos sobre língua. A autora trata da impossibilidade de conceber os signos fora das relações sociais, como um sistema abstrato de formas linguísticas. Lembremos de Volochinov, quando este autor afirma que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal.”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 127). Apesar das diferenças terminológicas, a inseparabilidade da língua do meio social, postulada pelo autor, é compatível com a visão de Shohamy (2006) sobre a língua.

²⁵ No original: “the placing of languages in closed categories is reinforced by political entities perpetuating language as fixed and homogenous system marking boundaries of national groups so that ‘the language’ defines the collective identities and membership of those using it as opposed to those who do not.”

políticas linguísticas, a fim de tentar abarcar mais da complexidade das relações entre língua, sociedade e sujeitos.

Como já mencionado anteriormente, Shohamy (2006) baseia-se especialmente nos trabalhos de Schiffman (1996, citado por SILVA, 2013) e Spolsky (2004) para se situar dentro do campo, dada a diversidade teórico-metodológica dos estudos de políticas linguísticas. A autora considera que algumas políticas estão explicitamente declaradas em documentos e legislações em geral, como as que postulam determinadas línguas como oficiais ou nacionais. Por outro lado, há comunidades em que não existem declarações desse tipo, mas as políticas linguísticas derivam de uma série de práticas implícitas que permeiam o meio social.

Além disso, Shohamy (2006) concorda com Spolsky (2004) quando este afirma que as políticas linguísticas são compostas por três componentes: as *práticas*, as *crenças* e o *gerenciamento*. Segundo Spolsky (2004, p. 5), as práticas referem-se à seleção “entre as variedades que compõem o seu repertório linguístico”. Na perspectiva do autor, as *práticas* vão além da estrutura formal da língua, pois elas “compreendem as diferenças convencionais entre níveis de formalidade do discurso e outras regras consensuais como qual variedade é apropriada em cada situação. (SPOLSKY, 2004, p. 9).²⁶ As *crenças*, por sua vez, são as concepções valorativas associadas aos usos linguísticos, as quais definem o *status* das línguas e dos usos linguísticos. Spolsky (2004) afirma que, ao mesmo tempo, as crenças derivam das e influenciam as práticas linguísticas. Por fim, o autor define o gerenciamento como qualquer esforço intencional com o objetivo de alterar ou influenciar as práticas linguísticas. Nesse quesito, o autor recupera a noção de políticas implícitas e explícitas (proposta por Schiffman) ao enfatizar que, mesmo sem ações declaradas, as políticas linguísticas continuam existindo. Entretanto, segundo Spolsky (2004), mesmo quando existem legislações que explicitamente buscam regular os usos linguísticos, não há garantias de efetivação nas práticas linguísticas, já que o gerenciamento pode confirmar ou não as crenças que permeiam as práticas.

É a partir dessa tríade que Shohamy (2006) propôs o conceito de *mecanismos de política linguística*, fundamental para o estudo aqui proposto. Nas palavras de Shohamy

²⁶ No original: “Language practices include much more than sounds, words and grammar; they embrace conventional differences between levels of formality of speech and other agreed rules as to what variety is appropriate in different situations.”

(2006, p. 54), “os mecanismos (...) representam dispositivos evidentes e disfarçados que são usados como meios para afetar, criar e perpetuar as políticas linguísticas de fato”²⁷. Para a autora, eles expandem as políticas linguísticas para além dos documentos oficiais e ampliam o entendimento destas ao tratarem dos meios que as influenciam. Nessa perspectiva, é preciso reconhecer o poder desses mecanismos, pois muitas vezes o grande público desconhece a capacidade destes de influenciarem comportamentos e práticas linguísticas e criarem as políticas de fato. Conforme a autora,

uma vez que a língua não é neutra, mas está incorporada em agendas políticas, ideológicas, sociais e econômicas, esses mecanismos também não são neutros e servem como veículos para promover e perpetuar agendas. Assim os diferentes mecanismos refletem o fato de que línguas expressam identidades nacionais (ou outras) que estão incorporadas na história compartilhada e nas culturas; eles também são ideológicos porque estão associados às aspirações de unidade, lealdade e patriotismo; eles são sociais porque são percebidos como símbolos de *status*, poder, identidade de classe e pertencimento; e eles são econômicos porque o conhecimento linguístico pode estar relacionado com diferentes tipos de consequências econômicas, tanto positivas quanto negativas. (SHOHAMY, 2006, p. 55).²⁸

Os mecanismos, portanto, estão posicionados entre as práticas de fato de uso da língua e as ideologias linguísticas presentes no meio social. Nesse sentido, é possível compreender a abrangência e complexidade das políticas linguísticas a partir desse referencial, dada a multiplicidade de recortes passíveis de serem analisados. Há uma série de objetos de estudos que podem servir de subsídio para que se compreendam as políticas em vigor numa sociedade. Isso porque, para Shohamy (2006), normalmente os documentos relacionados à língua, ou melhor, às políticas explícitas, podem ser meras declarações de intenções, ou seja, não necessariamente se concretizam nas práticas. Assim, é essencial olhar para os efeitos provocados por esses mecanismos de modo a conceber, de fato, qual política linguística está vigente em um determinado contexto. É por meio dos mecanismos que a política linguística de fato é manifestada e por meio deles que as políticas se perpetuam.

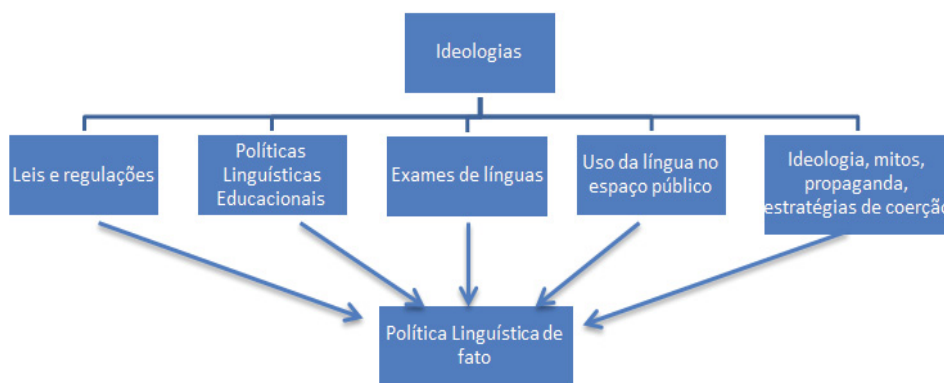
²⁷ No original: “Mechanisms, as they are defined here and discussed in detail in Part II, represent overt and covert devices that are used as the means for affecting, creating and perpetuating the de facto language policies.”

²⁸ No original: “Since language is not neutral but is embedded in political, ideological, social and economic agendas, these mechanisms are not neutral either and serve as vehicles for promoting and perpetuating agendas. Thus, the different mechanisms reflect the fact that languages express national (or other) identities that are embedded in shared history and cultures; they are also ideological because they are associated with aspirations of unity, loyalty and patriotism; they are social because they are perceived as symbols of status, power, group identity and belonging; and they are economic because knowledge of languages can be linked in different types of economic consequences, positive as well as negative.”

Segundo Shohamy (2006), os mecanismos servem aos interesses de diferentes grupos, mas especialmente àqueles com autoridade, por terem maior poder de imposição e, conseqüentemente, maior poder de manipulação. Grupos fora das instâncias de poder também têm a possibilidade de usar os mecanismos para consolidar suas ideologias em práticas, mas, de acordo com Shohamy (2006), raramente o fazem.

Na perspectiva da autora, os mecanismos são as *regulações linguísticas*²⁹, as *políticas linguísticas educacionais*³⁰, o *uso da linguagem no espaço público*³¹, a *ideologia*, os *mitos* e a *propaganda coercitiva*³² e os *exames de línguas*, foco deste estudo. A figura abaixo ilustra a relação entre os mecanismos, as ideologias e a política linguística de fato:

FIGURA 1 - LISTA DE MECANISMOS DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.



FONTE: Shohamy (2006, p. 58).

²⁹ As leis e regulações dizem respeito aos documentos públicos que normatizam o uso da língua. A oficialização ou nacionalização de uma determinada língua, por exemplo, está relacionada a esse mecanismo.

³⁰ As políticas linguísticas educacionais referem-se às decisões sobre a língua tomadas especificamente em contexto educacional. Na prática, essas políticas são visíveis na determinação das línguas usadas na escola, mas também nas práticas docentes e nos materiais didáticos.

³¹ Esse mecanismo está relacionado aos usos linguísticos evidentes nos espaços públicos (nomes de ruas, hospitais, comércios, rótulos, bulas de remédios, propagandas, entre outros). Para Shohamy (2006), a ausência ou presença de determinadas línguas nesse cenário esclarece as relações de centralidade ou marginalidade existentes entre elas.

³² Apesar de figurarem como mecanismos na ilustração proposta por Shohamy (2006), ideologia, propaganda, mitos e coerção não se parecem com os anteriormente mencionados, mas são definidos como estratégias mais amplas de promoção das ideologias. Tais estratégias estão em estreita conexão com as formas de efetivação dos mecanismos. Aqui, a autora usa o termo ideologia (no singular) para fazer referência à noção de língua como representativa de uma nação. Os mitos estão relacionados às ideias dos falantes sobre as línguas, não propriamente fundamentadas. As propagandas seriam formas sutis de valorar línguas – e, conseqüentemente, sujeitos –, especialmente pelos meios de comunicação. Por fim, a coerção sugere uma ação agressiva e persecutória com o objetivo de forçar o uso ou o desuso de determinadas línguas ou formas linguísticas.

Apesar de a figura proposta por Shohamy (2006) ser unidirecional e aparentar uma divisão hierárquica entre as ideologias e os mecanismos, a relação entre eles é uma via de mão dupla. Os mecanismos são afetados pelas ideologias, mas também as afetam. Também é por meio dos mecanismos que as políticas linguísticas de fato são reveladas e podem afetar as ideologias. A relação entre os itens dispostos nessa figura, portanto, parte das ideologias em direção às práticas, mas também há o movimento contrário. Contudo, a autora ressalta que o uso desses mecanismos é normalmente mais eficaz quando realizado por aqueles com mais acesso ao poder. Em outras palavras, ainda que indivíduos possam interferir nas políticas de fato, o efeito e a abrangência delas são reduzidos pelas relações de poder estabelecidas no meio social.

Nesse sentido, os exames de línguas são mecanismos poderosos de criação, perpetuação e interferência nas práticas linguísticas. Fundamental para a discussão aqui posta, os exames serão melhor abordados a seguir.

2.3 OS EXAMES DE LÍNGUA COMO MECANISMOS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA E DE LETRAMENTO

Shohamy (2006) argumenta que os exames de língua, mesmo fazendo parte das políticas linguísticas educacionais, devem ser examinados separadamente, dada a sua importância e impacto como um mecanismo de política linguística. De acordo com a autora, nos últimos anos, os estudos sobre os exames de língua passaram a considerá-los como “instrumentos políticos e sociais que tem um grande impacto na educação e são capazes de determinar a ordem social”³³. (p. 94). Dada a magnitude desse impacto, segundo Shohamy (2006), até mesmo o ato de promover um teste já indica a importância de uma língua em detrimento de outras.

Conforme Shohamy (2006, p. 95), “exames de línguas são, portanto, ferramentas poderosas que são instrumentais em manipular as línguas em três direções principais: 1) determinar o prestígio e o *status* das línguas; 2) padronizar e perpetuar a correção da

³³ No original: “In recent years, tests have been viewed not only as a pedagogical tools, but especially as social and political instruments that have a strong impact on education and can determine social order.”

língua; 3) suprimir a diversidade linguística.”³⁴ Cada uma dessas possibilidades de interferência será detalhada a seguir.

2.3.1 Prestígio e *status* das línguas

Determinar o prestígio e o poder de línguas específicas é uma das grandes capacidades dos testes. Normalmente, segundo Shohamy (2006), eles são aplicados na língua oficial ou nacional, o que as coloca em um lugar hierárquico superior às demais línguas não acionadas nessas ocasiões. De acordo Shohamy (2006), esse é o caso do inglês, pois, nos Estados Unidos, os exames de entrada para as universidades estão em inglês, o que o coloca acima de outras línguas e desestimula o ensino multilíngue. A autora também cita o exemplo de Israel, em que os exames finais do Ensino Médio estão em Hebraico, ainda que alunos árabes sejam instruídos em Árabe ao longo de sua formação. Assim, graças a um exame de alta relevância³⁵, uma língua ganha maior prestígio e outras são menosprezadas ou desvalorizadas, pois a validade de se aprender um idioma estaria atrelada ao *status* social e aos usos sociais possíveis dessa língua. Nesse sentido, retomando Makoni e Meinhof (2006, p. 192), entender o multilinguismo como uma vantagem não é sempre uma verdade, já que, no que diz respeito às línguas de menor prestígio e às pessoas pobres, “saber que o multilinguismo constitui uma forma de riqueza cultural não oferece nenhum benefício a tais pessoas”. Em outras palavras, ser bilíngue em inglês é diferente de ser bilíngue em guarani ou em outras línguas indígenas. Além de desvalorizados socialmente, os falantes dessas línguas têm barreiras adicionais para a entrada no ensino superior, por exemplo, porque os exames, além de não avaliarem determinadas línguas, não estão disponíveis nelas. Assim, “pela introdução de testes na língua dominante, o poder dessa língua é reforçado graças ao poder dos testes”³⁶ (SHOHAMY, 2006, p. 95).

³⁴ No original: “Language tests are therefore powerful tools that are instrumental in manipulating languages in three major directions: 1) determining the prestige and the status of languages; 2) standardizing and perpetuating language correctness; and 3) suppressing language diversity.”

³⁵ Segundo Scaramucci (2005, p. 38), alguns exames são considerados de alta relevância porque “decisões importantes são tomadas com base nos seus resultados”. A continuação ou não dos estudos, por exemplo, decisão que afeta a trajetória a ser percorrida por alguém, pode ser determinada por um exame.

³⁶ No original: “By introducing tests in the power language, given the power of tests, the power of the language is reinforced.”

2.3.2 Padronização e correção da língua

Os testes também são capazes de determinar e perpetuar a padronização e correção da língua. Shohamy (2006), baseada em Milroy e Milroy (1999), explica que os exames normalmente consideram *língua* como sinônimo de *língua escrita*, o que provoca a estigmatização da língua falada. Nesse sentido, a própria noção de língua é influenciada pelos exames. Além disso, os testes tratam apenas de aspectos da língua padrão e, portanto, permitem apenas respostas voltadas para o padrão em termos de gramática e léxico, desconsiderando análises mais sutis e indispensáveis em termos de habilidades linguísticas. Assim, os testes costumam super simplificar a língua e são usados para justificar uma deficiência de habilidade linguística em falantes de línguas não-padrão. Shohamy (2006) argumenta também que o fato de muitos dos testes apresentarem critérios de correção de acordo com a variedade padrão da língua nativa faz com que todos os grupos de uma sociedade, incluindo indígenas e imigrantes, sejam impelidos a obedecerem e usarem a língua conforme a definição feita pelos testes. Essa última característica será melhor explorada na próxima seção.

2.3.3 Supressão da diversidade linguística

De acordo com Shohamy (2006), o multiculturalismo é uma característica de muitos países ao redor do mundo, uma vez que diversos grupos étnicos os compõem. A autora explica que, ainda que esses grupos resistam às pressões para se adequarem aos grupos dominantes e prefiram preservar suas singularidades, no passado, esperava-se que esses grupos se acomodassem aos grupos dominantes³⁷. Em relação ao contexto educacional, essa perspectiva ficou conhecida como modelo *assimilativo*, que, segundo Shohamy (2006), depreciava o conhecimento desses grupos e esperava que estes adquirissem o conhecimento associado aos grupos dominantes. O modelo de *reconhecimento* veio em seguida e tinha como pressuposto a valorização e o incentivo à manutenção dos conhecimentos dos grupos minoritários. Por fim, o modelo *interativo* prevê que o conhecimento desses grupos interfira no dos grupos dominantes, de modo a promover um enriquecimento mútuo. Assim, nessa última perspectiva, explica

³⁷ Apesar de tal classificação estabelecer o grupo dominante como o padrão do qual os étnicos se diferenciam, a intenção aqui, aparentemente, não é caracterizar os grupos dominantes como não étnicos, apenas diferenciá-los entre *dominantes* x *minoritários*.

Shohamy (2006), não se trata apenas de acomodar os grupos minoritários dentro dos quadros culturais dominantes, muito menos apenas reconhecer sua importância, mas de fato perceber que a interação pode promover enriquecimento e, portanto, criar um novo tipo de conhecimento para a sociedade como um todo.

Contudo, esse último modelo nem sempre é facilmente aplicável e, conforme Shohamy (2006, p. 97), “os grupos dominantes tendem a negar modelos interativos de formas implícitas e explícitas e continuam perpetuando modelos assimilativos ao considerarem deficitário o conhecimento de grupos diferentes”³⁸. Nesse sentido, argumenta Shohamy (2006), os testes são boas ferramentas para consolidar a perspectiva assimilativa, uma vez que servem como ferramentas para eliminar a singularidade dos grupos minoritários e perpetuar o conhecimento dominante. Shohamy (2006) também explica que, às vezes, o currículo das escolas contempla uma perspectiva de reconhecimento, mas os testes consolidam a política educacional vigente de fato. Nesse sentido, os exames de língua ocupam um lugar especial em sociedades multiculturais. Muitos dos grupos minoritários tendem a internalizar e aceitar a dominação, especialmente em relação ao conhecimento dominante. Assim, nas palavras de Shohamy (2006, p. 98), “os exames de língua desempenham um papel especial em sociedades multiculturais/multilíngues ao aceitarem certas línguas e rejeitarem outras e ao promoverem noções assimilativas em detrimento de modelos de reconhecimento ou interação”³⁹.

A fim de exemplificar melhor como os testes manipulam os *status* das línguas e sua própria definição em contexto social, Shohamy (2006) descreve cinco cenários de interação entre diferentes línguas, em que, por meio de testes, uma se sobrepõe à outra. Além dos conhecimentos linguísticos, os conhecimentos culturais dos grupos minoritários são rejeitados ou não são reconhecidos. Os estudos de Shohamy estão situados no contexto de Israel, em que o Hebraico, o Árabe, o Ídiche e o Inglês, além de outras línguas de imigrantes de diversos outros países, aparecem em constante conflito em relação às práticas sociais e educacionais. Nesse sentido, os exemplos da autora têm

³⁸ No original: “Thus, the elite groups tend to deny interactive models in overt and covert ways and continue to perpetuate assimilative models by viewing the knowledge of the different groups as deficient.”

³⁹ “No original: “Language tests play a special role in multicultural/multilingual societies in accepting certain languages and rejecting others and in promoting assimilative notions instead of recognition and interactive models.”

como pano de fundo um contexto multilíngue em que os exames de língua – tanto os escolares propriamente ditos, quanto as avaliações externas e de ingresso no ensino superior – auxiliam a criar e a perpetuar a política linguística de fato. Como forma de aproximar tais cenários da realidade brasileira, buscamos também exemplificar como alguns desses cenários de supremacia de uma língua sobre outra(s) se configuram no país.

a) Cenário 1: Não reconhecimento de saberes prévios e da língua

Shohamy (2006) exemplifica esse cenário com o caso de crianças imigrantes russas em Israel que normalmente reprovam em testes de matemática. Seu desempenho tem direta relação com seus conhecimentos de língua. Apesar de serem proficientes em russo, esse conhecimento de nada serve num contexto em que a língua de prestígio, capaz de promover sucesso e ascensão, é o hebraico. Nesse sentido, o conhecimento sobre a língua russa e em matemática é menosprezado e os estudantes são balizados pelo que não sabem em hebraico. Assim, nenhum conhecimento prévio desses estudantes é valorizado ou reconhecido. De acordo com Shohamy (2006, p. 99), “é claro que essa política mantém os imigrantes numa posição impotente em comparação ao grupo dominante, e seu conhecimento singular é apagado do repertório educacional”⁴⁰.

No contexto brasileiro, há uma realidade semelhante. Assis (2006) aborda os desafios da inclusão de alunos indígenas na Universidade Estadual de Maringá (UEM), especialmente no que diz respeito à avaliação. Segundo a pesquisadora, normalmente esses estudantes passam por dificuldades expressivas nesse novo cenário, pois são discriminados ou negligenciados devido ao pressuposto de que, por ter outra língua e outras práticas sociais, o índio é “naturalmente incapaz de compreender a linguagem acadêmica” (p. 81). O não reconhecimento dos modos indígenas de produção do conhecimento e, conseqüentemente, da língua em que são produzidos é visível na baixa ocupação das vagas a eles destinadas na UEM. A permanência do indígena no ensino superior, de acordo com Assis (2006), exige a reformulação dos modos de produção e disseminação do conhecimento no espaço acadêmico, de forma a estabelecer um diálogo intercultural.

⁴⁰ No original: “It is clear that such a policy keeps the immigrants in a powerless position compared to the dominant group, and their unique knowledge is erased from the educational repertoire.”

- b) Cenário 2: Língua e conhecimento são reconhecidos, mas a política de avaliação entra em contradição

De acordo com Shohamy (2006), esse cenário é visível em relação à política de entrada no ensino superior em vigor em Israel. Os exames de entrada têm, como um de seus critérios, um nível de proficiência em hebraico. Contudo, o árabe também é uma das línguas oficiais do país e os estudantes árabes são instruídos em sua língua materna ao longo da sua formação, ainda que estes aprendam hebraico como segunda língua. Assim, a política de reconhecer e valorizar a língua materna desse grupo, embora louvável, entra em contradição com a política educacional vigente, já que “os exames de língua perpetuam a dominação do hebraico e desvalorizam o árabe”⁴¹ (p. 100). Assim, há pouca motivação em se cultivar e manter a língua árabe porque essa não é socialmente legitimada.

O mesmo acontece em relação às línguas indígenas no Brasil. Embora exista uma prova exclusiva para a entrada de indígenas no ensino superior do Estado do Paraná, por exemplo, as línguas indígenas são avaliadas como línguas estrangeiras, mesmo sendo a língua materna desses povos. Os demais conteúdos da prova, apesar de demonstrarem tentativas de aproximação entre as culturas, também são avaliados em português, o que revela o *status* minoritário que as línguas indígenas carregam.

- c) Cenário 3: Os interesses culturais dos grupos minoritários não são validados por meio das práticas de avaliação

Ainda em relação aos conflitos entre israelenses e árabes, Shohamy (2006) cita como exemplo o fato de estudantes árabes precisarem necessariamente aprender conteúdos típicos da cultura judaica (leis, literatura e religião), porque os exames finais do Ensino Médio abordam esses conteúdos. Em contrapartida, estudantes judeus pouco ou nada estudam sobre a cultura árabe, ainda que o Árabe seja uma das línguas oficiais em Israel. Para Shohamy (2006), essas escolhas evidenciam que, apesar de a língua ser reconhecida, os conteúdos culturais a ela atrelados não têm nenhum valor. Em relação ao Brasil, esse cenário é evidente, por exemplo, na Lei 11.645/08, que determina ensino

⁴¹ No original: “Language tests perpetuate the dominance of of Hebrew and grant no value to Arabic”.

de história e cultura afro-brasileira e indígena. Apesar da legislação, esses conhecimentos não são avaliados; por outro lado, indígenas, embora tenham garantido por lei o ensino em sua língua(s) materna(s), têm que aprender a cultura dominante não-indígena integralmente.

d) Cenário 4: Línguas majoritárias são enfatizadas por meio das práticas de avaliação

Aqui, Shohamy (2006) menciona o caso da política linguística da Letônia que, “apesar de parecer uma política linguística de reconhecimento, a política de avaliação é de assimilação.”⁴² (p. 101). Mesmo reconhecendo a existência de línguas russas, a Letônia exige proficiência em Letão para aqueles que desejam obter cidadania ou conseguir empregos no país.

No que diz respeito ao cenário brasileiro, embora o reconhecimento e o incentivo à manutenção existam em relação às línguas indígenas e de imigração, a Prova Brasil, os exames vestibulares e o ENEM, por exemplo, são elaborados apenas em português. Esse fato evidencia o valor real atribuído às línguas e à política implícita de assimilação também existente no cenário brasileiro.

e) Cenário 5: Uma medida serve para todos

Por fim, no último cenário, Shohamy (2006) trata da incoerência dos critérios de avaliação, que compara grupos diferentes utilizando as mesmas ferramentas. Segundo a autora, os estudantes árabes aprendem três línguas diferentes na escola (árabe, hebraico e inglês), enquanto os estudantes israelenses apenas duas (hebraico e inglês). Nesse sentido, é natural que estudantes árabes sejam menos proficientes em inglês, mas, de acordo com Shohamy (2006), eles são avaliados pelos mesmos critérios. Assim, “todos os grupos são comparados com o grupo dominante, e o sucesso é medido

⁴² No original: “While the language policy seems to be that of recognition, the testing policy is that of assimilation.”

pelas mesmas ferramentas para todos, embora as condições e as experiências de aprendizagem são inteiramente diferentes”⁴³ (p. 101).

Assim, os cenários identificados por Shohamy (2006) e brevemente descritos aqui evidenciam a contradição existente entre aquilo que se prega por meio das legislações educacionais (ou outras, como as que reconhecem como oficiais determinadas línguas) e o que de fato acontece nas práticas de uso da língua, especialmente na escola. Assim, por meio dos conteúdos e formatos dos exames de língua, há também a promoção e perpetuação de desigualdades, pois, uma vez que alguns conhecimentos são considerados melhores, mais importantes do que outros, aqueles que os detêm também são colocados em posição de destaque em relação aos que não os possuem. A homogeneização cultural e linguística é perpetuada pelos testes, que minimizam a pluralidade por meio das práticas assimilativas que permeiam as políticas linguísticas de fato.

Além disso, de acordo com Shohamy (2006), os testes se configuram como excelentes oportunidades para legisladores manipularem as línguas. Por serem vistos como uma autoridade pelo público em geral, os testes permitem a implementação de políticas com facilidade e “são instrumentais para redefinir o conhecimento”⁴⁴ (p. 102), isto é, os exames, a partir do que entendem como conhecimento válido para uma determinada língua, redefinem a própria língua.

Dadas essas características dos testes, o impacto deles nos indivíduos é significativo. Conforme Shohamy (2006, p. 103), os exames

criam vencedores e perdedores; sucessos e fracasso, rejeições e aceitações. Além disso, os resultados dos testes são indicadores únicos para posicionar pessoas em níveis diferentes, garantir certificados e prêmios, determinar se pessoas estão autorizadas a continuar seus estudos, decidir sobre profissões [...], entrar no ensino superior e conseguir trabalhos.⁴⁵

⁴³ No original: “all groups are being compared to the dominant group, and success is measured by the same tools for all, although the conditions and learning experiences are entirely different.”

⁴⁴ No original: “They guarantee easy policy implementation, are effective for ‘proving’ and are instrumental in redefining knowledge”.

⁴⁵ No original: “they create winners and losers; successes and failures, rejections and acceptances. Moreover, test scores are sole indicators for placing people in class levels, granting certificates and prizes, determining whether persons will be allowed to continue in future studies, deciding on professions, entering special education classes, participating in honour classes, continuing to higher education and obtaining jobs.”

Os testes também são capazes de determinar o que será estudado e aprendido. Shohamy (1993), em uma pesquisa sobre os impactos de três novos testes no ensino aprendizagem de línguas, constatou que as aulas anteriores à realização dos exames eram completamente voltadas a eles, seja por meio de referências constantes à prova, seja por meio de exercícios e atividades similares ao que seria cobrado no exame. Nesse contexto, o currículo convencional, que deveria ser a base para o trabalho em sala de aula, era abandonado para ceder lugar às exigências do teste. Nas palavras da autora, “quando o ensino e a avaliação se tornam sinônimos, os exames se tornam o novo currículo de fato, obscurecendo o currículo existente”. (SHOHAMY, 1993, p. 19).⁴⁶

Assim, apesar do que consta nos documentos educacionais, Shohamy (2006) afirma que muito do que se acredita como política educacional é percebido apenas por meio dos testes que se configuram, portanto, como a política linguística de fato. Por serem mais impactantes do que qualquer outro documento, os testes são instrumentos poderosos para, de acordo com Shohamy (2006), eliminar e suprimir línguas. Isso porque “os exames de línguas afetam a escolha das línguas, os métodos e os conteúdos estudados, assim como os critérios de padronização e correção da língua.”⁴⁷ (SHOHAMY, 2006, p. 105)

Encerradas as considerações sobre a concepção ampliada de política linguística proposta por Shohamy (2006), é importante acrescentar que, além de promoverem determinadas visões sobre a língua, os exames e os documentos orientadores do ensino também atuam como políticas de letramento. Em outras palavras, os exames atuam para nortear, definir ou até mesmo restringir as práticas de leitura e de escrita num determinado contexto social. Assim, cabem algumas colocações sobre a noção de letramento mobilizada neste trabalho para que se possa compreender as análises realizadas nas seções subsequentes.

A noção de letramento mobilizada nesse trabalho é a de autores como e Barton & Hamilton (1988), Street (2003), Signorini (2001), Kleiman (1995; 2007), Torquato (2013; 2016), os quais concordam que as práticas de leitura e escrita estão essencialmente vinculadas ao contexto social no qual se inserem. Nesse sentido, elas

⁴⁶ No original: “When teaching and testing become synonymous, the tests become the new de facto curriculum, overshadowing the existing curriculum.”

⁴⁷ No original: “the language tests affect the choice of languages, the methods and content studied as well as the criteria for language standards and correctness.”

não são universais, muito menos neutras, mas são marcadas por modos determinados socialmente de construir a interação. Nas palavras de Torquato (2013, p. 139-140), as práticas de letramento

podem ser compreendidas como ações e atividades de linguagem do cotidiano dos indivíduos, das comunidades, dos diferentes grupos sociais; nessas ações, que são realizadas por e entre indivíduos, estão presentes textos escritos a serem lidos ou há produção de textos escritos. Os modos de ler e escrever – bem como os valores, as atitudes e os sentimentos relacionados com as ações em que se faz presente a leitura ou escrita de um texto – são caracterizados pela situação social, histórica e cultural em que ocorrem essas ações; são caracterizados também pelos papéis sociais desempenhados pelos indivíduos nas relações sociais das quais esses sujeitos participam.

Essa posição em relação aos letramentos, contudo, não é única. Existem dois modos básicos de olhar para as práticas de letramento, denominadas por Street (1984; 2003, citado por KLEIMAN, 1995) de letramento *autônomo* e letramento *ideológico*.

Segundo Kleiman (1995), o modelo autônomo de letramento está baseado em algumas premissas, como a alegação de que há um único modo de ser letrado, o qual está necessariamente associado ao progresso, à civilização, à ascensão social. A autonomia é entendida aqui, portanto, como uma noção de que a escrita seria um produto completo, lógico, cujas regras destoam das presentes na fala. De acordo com Kleiman (1995, p. 22), desse pressuposto decorrem outras características: “1) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2) a dicotomização entre a oralidade e a escrita; e 3) a atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas à escrita e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.” Essas características são pouco questionadas ou relativizadas, sendo consideradas como verdades neutras, ou melhor, científicas, sobre a leitura e a escrita.

Diferentemente, o letramento ideológico se posiciona criticamente em relação a essas premissas do modelo autônomo e considera a multiplicidade de práticas letradas possíveis, as quais são sempre situadas sócio-historicamente, isto é, são marcadas por diversos valores socialmente atribuídos. Nesse modelo, não há singular, mas plural: ser letrado pode ter diversos significados, a depender das práticas existentes em determinados grupos. Assim, “em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele [o modelo ideológico] pressupõe a existência e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Nesse sentido, ao entendermos as práticas de leitura e da escrita como sócio-historicamente situadas, frutos das ações de sujeitos determinados por espaços, culturas e tempos distintos, o modelo ideológico de letramento oferece

uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. (STREET, 2003, p. 4-5)

Apesar de apenas o modelo ideológico ser denominado como tal, a partir dessa perspectiva de letramento, percebemos que os pressupostos relacionados ao letramento autônomo também estão cheios de valorações, vinculadas às práticas de determinados grupos que se impõem como a regra, como o padrão. Assim, a tentativa de cientificizar o discurso do letramento, atribuindo a ele características uniformizantes é também uma posição marcada por valores. Segundo Street (2003, p. 9, grifo do autor)

A apresentação do letramento como sendo *autônomo* é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico.

Feitas essas considerações, voltemos à razão de tratar de letramento nessa seção. Quando consideramos, tal como Shohamy (2006), que os exames de língua atuam como mecanismos de políticas linguísticas, também podemos concluir, por extensão desse raciocínio, que os exames também atuam como políticas de letramento (TORQUATO, 2016; JUNG, 2013), por sinalizarem para as práticas de leitura e escrita consideradas válidas no meio social. Isso significa que, graças aos efeitos que os exames têm na escola, nos/as alunos/as e professores/as, apenas alguns modos de leitura e de escrita são privilegiados na educação. Saber ler e produzir determinados gêneros é mais importante do que saber ler, produzir ou mesmo reconhecer outros.

Assim, ao se produzirem determinadas visões sobre a língua em uma determinada avaliação, produzem-se também visões sobre o que é texto, leitura e escrita. Os exames legitimam não apenas uma ideologia sobre a língua, mas também sobre as demais categorias dela recorrentes. Assim, ao discutirmos políticas linguísticas, estamos também discutindo políticas de letramento, as quais também promovem efeitos nos mais diversos níveis e setores escolares.

A fim de dar continuidade às discussões teóricas aqui propostas, passaremos a outro conceito fundamental para a análise que aqui nos propusemos: o de ideologia linguística.

2.4. IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

Esta seção pretende explorar alguns aspectos dessa área de estudos que, em nossa perspectiva, está em estreita relação com os estudos de políticas linguísticas. Num primeiro momento, serão discutidos os conceitos de ideologia linguística e os usos recorrentes na literatura da área e, a seguir, a relação entre as ideologias linguísticas e as políticas linguísticas, essencial para o desenvolvimento da análise que se seguirá.

2.4.1 Conceitualizações

O conceito de ideologia é controverso e apresenta uma série de usos diferentes a depender da tradição em que este se insere. Os estudos sobre ideologia iniciaram-se em outros campos de estudos, como as ciências sociais. Nesse sentido, como conceito científico-social, afirma Blommaert (2006), ideologia tem, pelo menos, dois ancestrais: a teoria Marxista e a tradição Durkheimiana.

Na primeira, ideologia é concebida como *falsa consciência*, ou seja, distorções sistemáticas da realidade, especialmente em relação às posições sociais ou de classe. Ela estaria associada a interesses de grupos sociais particulares e a processos de dominação. Tais conceitos foram adotados e desenvolvidos por teóricos posteriores a Marx e Engels, como Gramsci, Althusser e Habermas (BLOMMAERT, 2006).

Na segunda, diferente da tradição marxista, ideologia é definida de forma neutra. Segundo Blommaert (2006, p. 510), ela seria um conjunto de “pressupostos implícitos que, tal como um ‘cimento social’, transforma grupos de pessoas em comunidades, sociedades e culturas”⁴⁸. Conforme o autor, esse conceito também é chamado de “conceito total”, por sugerir uma aceitação desses pressupostos por todos os membros de uma comunidade.

⁴⁸ No original: “These ideational (cultural) complexes are, unlike in the Marxian tradition, neutrally defined: they are often presented as the deeper layers of culture and society, the unspoken assumptions that, as some kind of ‘social cement’, turn groups of people into communities, societies, and culture.”

Blommaert (2006) também considera os trabalhos de Bakhtin e Volochinov em Marxismo e Filosofia da Linguagem como fundadores de uma tradição de estudos da ideologia em relação à linguagem. Para os autores do Círculo, “a palavra seria o fenômeno ideológico por excelência” e o “modo mais puro e sensível da relação social” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 36). Os autores conferem à linguagem o papel central nos estudos sobre ideologia. Segundo eles,

a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. Todas as propriedades da palavra [...] – sua pureza semiótica, sua neutralidade ideológica, sua implicação na comunicação humana ordinária, sua possibilidade de interiorização e, finalmente, sua presença obrigatória, como fenômeno acompanhante, em todo ato consciente – todas essas propriedades fazem dela o objeto fundamental do estudo das ideologias. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 39)

Apesar de as bases dos estudos de ideologias linguísticas se localizarem no século XIX e no início do século XX, foi apenas com Michael Silverstein, em 1979, que a ideologia linguística começou a se consolidar como um campo independente de estudos. Silverstein (1979, p. 193, citado por WOOLARD, 1998, p. 4) define ideologia linguística como “conjunto de crenças sobre a linguagem articuladas pelos falantes como racionalizações ou justificativas de usos e estruturas linguísticas percebidas”⁴⁹.

A definição Silverstein é inaugural e serviu de base para inúmeros autores desenvolverem outras conceitualizações sobre o termo, as quais variam, de acordo com a perspectiva utilizada, entre definições mais estruturais ou sociais.

Segundo Woolard (1998, p. 3), ideologias linguísticas seriam “representações, implícitas ou explícitas, que constroem a interseção entre a linguagem e indivíduos no mundo social⁵⁰”. Woolard argumenta que as ideologias linguísticas não tratam simplesmente de língua. Pelo contrário,

elas promulgam e preveem laços entre linguagem e identidade, estética, moralidade e epistemologia. Por meio dessas ligações, elas sustentam não apenas formas e usos linguísticos, mas também a própria noção de indivíduo e de grupo social, assim como instituições sociais fundamentais como rituais religiosos, socialização infantil, relações de gênero, o estado-nação, a escolarização e a legislação. (WOOLARD, 1998, p. 3).⁵¹

⁴⁹ No original, “set of beliefs about language articulated by users as a rationalizations or justification of perceived language structure and use”.

⁵⁰ No original “Representations, whether explicit or implicit, that construe the intersection of language and human beings in a social world are what we mean by ‘language ideology’.”

⁵¹ No original, “Rather, they envision and enact ties of language to identity, to esthetic, to morality, and to epistemology. Through such linkages, they underpin not only linguistic form and use but also the very notion of the person and the social group, as well as such fundamental social institutions as religious ritual, child socialization, gender relations, the nation-state, schooling, and law”.

Irvine (1989, p. 255, citada por WOOLARD, 1998, p. 4), por sua vez, define ideologia linguística como “o sistema cultural de ideias sobre a relação entre o social e o linguístico, junto com suas cargas de interesses morais e políticos”⁵². Para Kroskrity (2004), ideologias linguísticas são “crenças ou sentimentos sobre as línguas utilizadas no mundo social”⁵³. Segundo Kroskrity (2004, p. 498), o conceito de ideologia linguística

circunscreve um corpo de pesquisa que simultaneamente problematiza a consciência do falante sobre sua própria língua e discurso assim como o seu posicionamento (no sistema político-econômico) em moldar crenças, proclamações e avaliações das formas linguísticas e das práticas discursivas.⁵⁴

Apesar das diferentes definições e das aceções negativas associadas ao termo (ideologia), Woolard (1992) argumenta que a escolha de uma expressão tão controversa para situar um campo de estudos em construção se deve à capacidade de este evocar as origens sociais de um determinado pensamento. De acordo com a autora,

a etiqueta ‘ideologia’ chama a atenção para a dimensão socialmente situada ou experimentalmente derivada da cognição ou da consciência, posicionando simultaneamente a nossa investigação dentro de reinos teóricos tradicionalmente culturais e sociais. É essa dualidade, com todas as suas tensões, que procuramos capturar por meio da escolha do termo ‘ideologia linguística’⁵⁵. (WOOLARD, 1992, p. 237)

Segundo Woolard (1992), em vários trabalhos sobre ideologia, há normalmente quatro características recorrentes em relação às concepções adotadas. Primeiramente, ideologia é tipicamente tomada como conceitual ou ideacional, relacionada à consciência, a crenças, noções ou ideias. O segundo ponto recorrente é a percepção de que noções ou conceitos ideológicos são vistos como derivados de, enraizados na, reflexos de ou responsivos à experiência ou aos interesses de uma determinada posição

⁵² No original, “the cultural system of ideas about social and linguistic relationship, together with their loading of moral and politic interests”.

⁵³ No original, “Language ideologies are beliefs, or feelings, about languages as used in their social worlds”.

⁵⁴ No original, “I understand this characterization of ‘language ideologies’, which I use as a default plural concept (for reasons which will be explicated later), to circumscribe a body of research which simultaneously problematizes speakers’ consciousness of their language and discourse as well as their positionality (in political economic systems) in shaping beliefs, proclamations, and evaluations of linguistic forms and discursive practices”.

⁵⁵ No original, “The label ideology calls attention to the socially-situated and/or experientially-derived dimension of cognition or consciousness, simultaneously positioning our research within traditionally cultural and social theoretical realms. It is this duality, with all its tensions, that we seek capture through the choice of the term language ideology.”

social, ainda que sejam apresentados como verdades universais. Diferente da primeira, aqui a ideologia fica “dependente de aspectos materiais e práticos da vida humana” (WOOLARD, 1998, p. 6). Numa terceira perspectiva, ideologia estaria associada à distorção, falsidade, mistificação ou racionalização. Por fim, a quarta característica comumente atribuída à ideologia é uma conexão íntima com poder social e sua legitimação. Para Thompson (1984, p. 4, citado por WOOLARD, p. 238), por exemplo, a ideologia seria significação “essencialmente ligada ao processo de sustentar relações assimétricas de poder – para manter dominação... disfarçando, legitimando ou distorcendo essas relações⁵⁶”.

Woolard (1998) afirma que está entre a segunda e a terceira possibilidade a grande divisão de foco nos estudos de ideologia, entre os valores neutros e negativos associados ao termo, respectivamente. Contudo, segundo Woolard (1998), mesmo as associações mais neutras feitas em relação ao termo, como no primeiro e no segundo sentido acima apresentados, são “tingidas com desaprovação”. Em outras palavras, mesmo na sua acepção neutra, o termo ideologia é frequentemente mal visto. Isso porque há um entendimento mais recorrente sobre ideologia como realidade distorcida. Assim, mesmo que o objetivo seja analisar ou identificar as ideologias a partir de outra concepção (entendendo ideologia dentro da primeira ou segunda acepção), o estudo só será lido dentro dessas perspectivas se termos como “cultura, visão de mundo, mentalidade, crenças, entre outros” (WOOLARD, 1998, p. 8) são empregados pelos autores.

Para compreender em maior profundidade o que está em jogo quando se fala em ideologias linguísticas, o trabalho de Kroskrity (2004) é bastante produtivo. O autor argumenta que o conceito agrupa uma série de dimensões convergentes. Kroskrity (2004) divide o conceito em cinco camadas que, apesar de parcialmente sobrepostas, são analiticamente distintas em importância, na tentativa de identificar e exemplificar ideologias linguísticas “tanto como crenças sobre a linguagem e quanto um conceito desenvolvido para auxiliar no estudo dessas crenças”⁵⁷ (p. 501). Os cinco níveis de análises são 1) interesses individuais ou de grupos; 2) multiplicidade de ideologias; 3)

⁵⁶ No original, “For J.B. Thompson, for example, ideology is signification that is “essentially linked to the process of sustaining asymmetrical relations of power - to maintaining domination.... by disguising, legitimating, or distorting those relations”.

⁵⁷ No original: “both as beliefs about language and as a concept designed to assist in the study of those beliefs.”

consciência dos falantes; 4) funções mediadoras da ideologia e 5) papel da ideologia linguística na construção da identidade.

Em relação à primeira camada, Kroskrity (2004, p. 501) argumenta que as “ideologias linguísticas representam a percepção de língua e discurso construídas a partir de interesses de grupos sociais ou culturais específicos⁵⁸.” Segundo ele, a concepção do que é verdadeiro, moral ou esteticamente agradável está pautado na experiência social dos falantes e costuma estar atrelada a interesses políticos e econômicos. Kroskrity explica que a tais noções subjazem tentativas de usar a linguagem como espaço para promover, proteger e legitimar esses interesses. Como exemplo, o autor menciona os programas de standardização das línguas: ainda que apelem para uma maior eficiência comunicativa, esses esforços de desenvolvimento da língua são amplamente sustentados por questões políticas e econômicas, uma vez que a padronização beneficiará alguns grupos e prejudicará outros.

Sobre esse tema especificamente, é importante suspender temporariamente a classificação de Kroskrity e fazer um adendo para mencionar Milroy (2011), autor que trata das consequências da standardização das línguas em diferentes contextos. Antes, contudo, é importante ressaltar algumas concepções que embasam o trabalho do pesquisador. Para Milroy (2011), o pressuposto da objetividade científica, que permearia os estudos sobre a língua, não é procedente. Milroy parte do princípio de que existe uma série de influências ideológicas em algumas questões da área da Linguística e que a maioria delas não é percebida ou reconhecida como tal. Assim, o autor se insere no contexto de autores que questionam a neutralidade, objetividade e isenção da Ciência como um todo e percebem que, apesar desses ideais serem proclamados, os estudos são marcados ideologicamente pelas crenças dos próprios pesquisadores.

Sobre a standardização especificamente, Milroy (2011) argumenta que algumas línguas – e não todas – existem em formas padronizadas e essa concepção interfere na própria visão dos falantes sobre as línguas como um todo. Nesse sentido, é preciso, segundo o autor, explicar o que se entende por standardização, já que o termo é frequentemente substituído por outros que não necessariamente mantêm a mesma relação.

⁵⁸ No original: “language ideologies represent the perception of language and discourse that is constructed in the interest of a specific social or cultural group.”

Um dos usos mais adequados do termo para pensar a ideologia linguística da padronização é a noção de uniformidade. Nesse sentido, a língua padrão seria aquela com alto nível de uniformização. Contudo, no que se refere às línguas, a categoria uniformização cede espaço para o *prestígio*. Em outras palavras, a variedade padrão é normalmente apresentada como equivalente à variedade de maior prestígio social, não aquela que é relativamente mais uniforme. Segundo Milroy (2011, p. 52), se em alguns casos até pode ocorrer coincidência entre a variedade de maior prestígio e a variedade padrão, “isso não significa que a variedade de maior prestígio é definitivamente o que constitui um ‘padrão’”. Nesse sentido, o autor afirma que não são as variedades em si que têm prestígio, mas seus falantes, sendo o prestígio uma característica indicial e intrínseca à realidade linguística dos falantes. O autor cita como exemplo o caso do *British Received Pronunciation*, que, apesar de ser usado por um grupo de alto prestígio social e não apresentar unanimidade em relação à pronúncia, é considerado uma forma padrão da língua.

Segundo Milroy (2011), ao classificar as variedades a partir de uma escala de prestígio (relacionada ao *status* social dos falantes) como equivalente a uma escala de padronização, alguns estudiosos revelam sua subjetividade avaliativa ao caracterizar as variedades da língua. Esses julgamentos valorativos também aparecem quando termos como *estilo cuidadoso* são usados como sinônimos de *padrão* ou *variedade de prestígio*. Assim, a discussão de Milroy (2011) parece residir especialmente no uso indiscriminado do que seria o padrão na língua. Isso porque, de acordo com o autor, é contraditório pensar em *variedades padrão*, já que, a rigor (considerando a acepção mais corrente de uniformidade), algo caracterizado pela uniformidade não poderia variar. Como caminho para evitar tal contradição, Milroy (2011) sugere o retorno à definição primária de que a uniformidade total é impossível em relação ao uso da língua e deixar de caracterizar línguas com base na dicotomia padrão *versus* não padrão. Nas palavras de Milroy (2011, p. 55-56),

a dicotomia padrão/não padrão deriva, ela mesma, de uma ideologia - ela depende da aceitação prévia da ideologia de padronização e da centralidade da variedade padrão. É óbvio que os dialetos não podem ser rotulados como ‘não-padrão’ a menos que se reconheça uma variedade padrão como definidora e central. Nessa conceitualização, os dialetos se tornam, por assim

dizer, satélites que têm órbitas a distâncias variadas em torno de um corpo central - o padrão.⁵⁹

Em um texto anterior (MILROY e MIROY, 1999, p. 19), o autor afirma que “é mais apropriado falar mais abstratamente de estandardização como uma ideologia, e língua padrão como uma ideia na mente ao invés de uma realidade – um conjunto de normas abstratas que pode estar em maior ou menor conformidade com os usos de fato⁶⁰.” Nesse sentido, a discussão do autor parece se aproximar do que alguns dos principais autores brasileiros postulam como norma padrão⁶¹. Segundo Bagno, a norma padrão (2012, p. 25)

não é um modo de falar: como o próprio termo *padrão* implica, trata-se de um modelo de língua, um ideal a ser alcançado, um construto sociocultural que não corresponde de fato a nenhuma das muitas variedades sociolinguísticas existentes em território brasileiro. Por ser uma *forma ideal*, no sentido platônico do termo, a norma-padrão não pertence ao mundo dos fenômenos, mas exclusivamente ao mundo das ideias, sendo, portanto, um *ser de razão*. (grifos do autor).

Nesse sentido, os gramáticos, que buscam prescrever usos linguísticos, normalmente incorrem na equivalência, já apontada por Milroy (2011) como equivocada, entre *norma padrão* e *norma culta*. Lucchesi (2011) cita como exemplo o caso do conhecido gramático brasileiro Pasquale Cipro Neto que, ao ocupar espaços de grande visibilidade na mídia, prescreve o que ele nomeia de usos da norma culta. Entretanto, o gramático desconsidera vários usos recorrentes em textos de circulação nacional, no falar de pessoas altamente escolarizadas e até mesmo em livros de escritores consagrados. Lucchesi (2011, p. 177) argumenta que “ao empregar as duas expressões como sinônimos, Pasquale e os normativistas buscam dar às suas prescrições uma legitimidade que elas não têm, porque se apoiam numa equivalência que está longe de existir.” Persiste, portanto, na fala desses pesquisadores, a necessidade de regular e padronizar os usos, tentando fazer valer uma norma que existe apenas no plano ideal, conforme apontado por Bagno. A ideologia da estandardização, como se vê, é

⁵⁹ No original: “the standard/ non-standard dichotomy is itself driven by an ideology – it depends on prior acceptance of the ideology of standardization and on the centrality of the standard variety. Plainly, dialects cannot be labeled ‘non-standard’ unless a standard variety is first recognized as definitive and central. In this conceptualization, the dialects become, as it were, satellites that have orbits at various distances around a central body – the standard.”

⁶⁰ No original: “Therefore it seems appropriate to speak more abstractly of standardisation as an ideology, and a standard language as an idea in the mind rather than a reality—a set of abstract norms to which actual usage may conform to a greater or lesser extent.”

⁶¹ Sobre o tema, também é recomendada a leitura de *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*, de Carlos Alberto Faraco.

sustentada por muitos daqueles que estudam a língua, nas diferentes vertentes de estudos linguísticos.

Nesse sentido, podemos concordar com Milroy (2011) quando este argumenta que a ideologia da padronização também provoca seus efeitos sobre os falantes, os quais desenvolvem uma consciência linguística sobre o que seria correto ou canônico em relação ao uso da linguagem. Sob a o ideário de correção, subscrevem-se todos os falantes que participam de uma cultura linguística padronizada. Para Lucchesi (2011), no Brasil, essa perspectiva remonta à valorização do Português de Portugal, estabelecido como referência de pureza e correção, o que acarreta em consequências significativas para normatização do português no Brasil, especialmente no que diz respeito ao “generalizado sentimento de insegurança linguística que aflige todos os brasileiros, mesmo os mais escolarizados” (p. 178). Assim, quando se percebe que os estudiosos da língua com maior destaque na mídia são justamente os maiores propagadores do ideário de pureza e correção da língua, é fácil compreender a origem de mitos como “Português é muito difícil” ou “Brasileiro não sabe falar português”, sintetizados por Bagno (2007).

Milroy (2011) também argumenta que, numa cultura estandardizada, quando há duas formas diferentes de dizer a mesma coisa, uma utilizada em variante não padrão e outra na variante padrão, apenas uma será creditada como a correta, ainda que não haja explicação gramatical para tal. Segundo Milroy (2011), a explicação seria o senso comum, ou seja, seria parte de um conhecimento tácito, socialmente partilhado, saber a diferença entre o certo e o errado. Se alguém pensa diferente, é considerado um excluído, que não integra a cultura e, assim, as visões dissonantes podem ser descreditas. Segundo o autor,

é importante dar-se conta do quanto é poderoso o apelo ao senso comum. Chamá-lo de ‘senso comum’ implica que qualquer debate sobre o tema em questão é supérfluo: todo mundo seguramente tem que saber que a visão expressa é a visão correta – responsável, decente e moral. Os que vierem a discordar dela não podem ser levados a sério: é provável que sejam excêntricos, irresponsáveis ou, talvez, desonestos. (MILROY, 2011, p. 58).

Ainda, de acordo com Milroy (2011), quem normalmente tece esses julgamentos não os considera ideologicamente marcados – eles são vistos como técnicos e neutros, independentemente de quem seja esse falante. Nessa perspectiva, todos teriam acesso a bons modelos de uso da língua e, quando errassem ou caso não quisessem usar as

formas corretas, a culpa seria exclusiva do indivíduo. Além disso, em geral, as pessoas admitem que elas mesmas cometem erros e que, portanto, também precisam de orientação daqueles que dominam o padrão. Na opinião do autor, “esse último comentário levanta uma questão crucial para se entender os efeitos da ideologia do padrão e as diferenças entre a maioria dos linguistas e o público geral sobre a matéria” (MILROY, 2011, p. 59), porque, segundo ele, a ideologia da padronização exige a aceitação de que a língua não pertence aos falantes nativos. O falante não desenvolveria sua competência sem ser formalmente ensinado sobre sua língua, na escola, por aqueles que sabem as formas corretas, as regras gramaticais e todas as normas que são exteriores aos falantes. Nessa perspectiva, a intuição do falante é inócua, já que todo o conhecimento prévio à escolarização é considerado não confiável, por não ser plenamente correto.

Por outro lado, em relação aos linguistas, a tentativa de esclarecer, para o público em geral, que todas as línguas são iguais, demonstra, na visão de Milroy (2011), desconhecimento sobre a natureza do debate em questão. Para ele, a língua é normalmente colocada num patamar de tradição cultural tal como a religião, o que envolve uma série de crenças que não podem ser ignoradas. Nesse sentido, quando um linguista tenta convencer o público sobre a igualdade gramatical entre as variedades e a injustiça do preconceito linguístico, posicionado socialmente e deixando sua agenda ideológica evidente, esses enunciados suscitam novas respostas marcadamente ideológicas, ainda que estas não tenham a ver com a estrutura linguística. A ideia de que há uma língua que pode ser corrompida caso não seja bem preservada dos usos considerados errôneos, somada à imposição de um currículo nacional⁶², segundo Milroy, atuam no processo de manutenção da língua padrão. Isso significa, em outras palavras, que

não é simplesmente a língua padrão que tem que ser mantida: é a língua como um todo e na mente do não especialista o padrão idealizado é o mesmo que a língua como um todo. É uma entidade reificada, que se acredita ser ‘culta’ ou ‘polida’, e que também é a forma legitimada pela tradição. (MILROY, 2011, p. 63)

⁶² A opinião pública veiculada pela mídia, como no exemplo citado por Milroy (2011) e o currículo escolar, seriam, na perspectiva de Shohamy (2006), o que a autora chama de mecanismos de políticas linguísticas. Apesar de não usar tal nomenclatura, os elementos citados por Milroy (2011) se encaixam nessa concepção, já que atuam na manutenção do que se entende por língua e dos usos que são feitos dela socialmente.

Assim, é interessante notar como a ideologia da padronização, gestada nas relações sociais mediadas pela língua e arraigada no cotidiano dos falantes, é determinante para a construção de identidades, para a mudança linguística, assim como permeia a discussão acadêmica sobre língua.

A fim de concluir esse adendo sobre a ideologia da padronização, é importante citar também, em relação à primeira camada de análise das ideologias proposta por Kroskrity, o estudo de Lippi-Green (1997, citada por KROSKRITY, 2004) que, em seu livro *English With an Accent: Language, Ideology and Discrimination*, explora o interesse de determinadas classes no que ela, inspirada em Milroy e Milroy (1999), também chama de *ideologia linguística de standardização*. Para Lippi-Green (1997, citada por KROSKRITY, 2004), a superioridade do Inglês padrão está associada à influência das classes sociais que se beneficiam da estratificação que consolida suas posições privilegiadas.

Nesse sentido, Kroskrity afirma que as diferenças linguísticas – seja dentro de uma mesma língua, seja entre línguas diferentes – são hierarquizadas, reproduzindo as hierarquias sociais. Nas palavras do autor,

a língua padrão, que é apresentada como universalmente disponível, é tornada em mercadoria/bem e apresentada como o único recurso que permite plena participação na economia capitalista e aprimoramento da posição do indivíduo em tal sistema político e econômico. (KROSKRITY, 2004, p. 503)

⁶³

Encerrada a discussão sobre a primeira dimensão e sobre um de seus desdobramentos especialmente importantes para essa análise, seguimos para as próximas categorias. A segunda dimensão apresentada por Kroskrity (2004) trata da multiplicidade de ideologias, já que são várias as divisões sociais significativas (classe, gênero, gerações, etc.) dentro dos grupos socioculturais. Segundo o autor, “ver as ideologias como múltiplas dentro de uma população dirige a atenção para seus potenciais conflitos e contenções no espaço social e para a elaboração de formulações que a contestação pode encorajar.”⁶⁴ (KROSKRITY, 2004, p. 503). Ao entender as

⁶³ No original, “the standard language, which is presented as universally available, is commodified and presented as the only resource which permits full participation in the capitalist economy and an improvement of one’s place in its political economic system.”

⁶⁴ No original, “viewing language ideologies as “normally” (or unmarkedly) multiple within a population focuses attention on their potential conflict and contention in social space and on the elaborate formulations that contestation can encourage.”

ideologias como múltiplas, seus conflitos e contestações, há o desafio de tentar compreender, tal como faz a Sociologia, os processos históricos utilizados por determinados grupos para conseguir colocar suas ideologias como *a* ideologia, ou seja, naturalizá-las, garantindo hegemonia na sociedade como um todo.

Como exemplo, é possível pensar na ampla difusão do movimento feminista e na criação de manuais de jornalismo que visem adequar a abordagem jornalística a fim de evitar que as próprias notícias reforcem as violências sofridas pelas mulheres. A Ong Think Olga, que visa empoderar mulheres por meio da informação e da ampliação de suas vozes, criou um *Minimanual do Jornalismo Humanizado*⁶⁵. A publicação sugere a jornalistas, entre outras práticas, evitar eufemismos ao abordar uma violência sofrida por uma mulher (não ter medo de usar a palavra *estupro* é um dos exercícios propostos) e não usar termos como *morena*, *de cor* ou *mulata* para se referir às mulheres negras. Assim, a ideologia linguística em questão aqui está diretamente associada às diferentes demandas dos grupos sociais por reconhecimento e valorização, pleiteadas por meio da militância em diversas frentes. Assim, por não serem pontos pacíficos no meio social, uma vez que ideários machistas e racistas insistem em permanecer nas diversas instâncias sociais, os conflitos em âmbito linguístico são recorrentes. Busca-se aqui que determinadas escolhas linguísticas, consideradas pejorativas ou perpetuadoras de violências contra grupos minoritários, sejam extirpadas e substituídas por outras que, ao posicionarem devidamente (a partir de uma visão de mundo feminista) os sujeitos no meio social, tornem-se corriqueiras e constituam a forma prototípica de se referir a esses grupos nos meios de comunicação.

A terceira dimensão diz respeito ao grau de consciência que o falante dispõe em relação às ideologias locais. Citando outro de seus trabalhos, Kroskrity sugere, por um lado, a existência de uma relação entre uma consciência discursiva bem desenvolvida e a contestação ativa de ideologias e, por outro lado, uma relação entre consciências práticas e ideologias relativamente indiscutíveis, naturalizadas e dominantes. Em outros termos, quanto maior a consciência do falante sobre as implicações geradas pelos usos de determinadas estruturas em determinados contextos, maiores condições existem para que ideologias sejam contestadas.

⁶⁵ Disponível em <http://thinkolga.com/minimanual-do-jornalismo-humanizado/>. Acesso em 12/11/2016. O material está disponível em três partes: violência contra a mulher, pessoas com deficiência e racismo.

O autor também aborda os locais em que as ideologias são produzidas ou comentadas como fatores determinantes. Philips (2000, citado por KROSKRITY, 2004, p. 506) esclarece a relação entre os diferentes tipos de locais e a consciência ideológica. Philips desenvolve o conceito de multilocalidades para compreender como as ideologias linguísticas podem estar atreladas (de forma complexa e sobreposta) tanto a locais de produção ideológica quanto a comentários metapragmáticos. Segundo Kroskrity (2004), ao refinar o conceito de locais ideológicos, Philips possibilita o entendimento de que a consciência ideológica estaria relacionada ao número e à natureza dos locais em que se implantam e se explicam ideologias linguísticas. Nesse sentido, “locais de produção ideológica não são necessariamente locais de comentários metapragmáticos e é somente o último que, ao mesmo tempo, requer e demonstra a consciência discursiva dos falantes.”⁶⁶ (KROSKRITY, 2004, p. 506).

A quarta dimensão se refere ao fato de as ideologias linguísticas atuarem como mediadoras entre as estruturas sociais e a linguagem em uso. Essa mediação se constituiria por meio de índices ou indexicalizações, as quais refletem, no sistema linguístico e discursivo, as experiências socioculturais dos falantes. Kroskrity (2004) explica também que, ao construírem ideologias linguísticas, os falantes revelam a atuação de sua consciência nas escolhas linguísticas. Essa dimensão diz respeito aos usos linguísticos nas esferas sociais. Relacionando-a à perspectiva bakhtiniana de linguagem, podemos assinalar que as diferentes esferas, isto é, os diferentes campos de atuação humana, constituem e são constituídas por distintos gêneros discursivos. Esses gêneros internamente são compostos por recursos estilísticos, além do tema e da estrutura composicional. Esses recursos, por sua vez, estão carregados ideologicamente não apenas no que se refere às tonalidades emotivo-valorativas das palavras, mas também no que se aos valores e julgamentos sociais decorrentes dos usos ou não desses recursos. Como afirma Bakhtin (2011), o domínio dos gêneros se dá pela inserção/participação na esfera, pela frequência de produção e/ou leitura/escuta desses gêneros. Assim, à medida que os sujeitos se apropriam dos gêneros, eles se apropriam ao mesmo tempo das ideologias nele implicadas.

⁶⁶ No original, “Sites of ideological production are not necessarily sites of metapragmatic commentary and it is only the latter which both requires and demonstrates the discursive consciousness of speakers.”

Por fim, a quinta dimensão se refere ao fato de as ideologias linguísticas serem usadas na representação de várias identidades culturais e sociais. Segundo Kroskrity (2000), a língua é normalmente apresentada como critério em estudos sobre nacionalismo e etnia. Na construção de estados-nação, a suposta unidade linguística desejada é “sustentada por padrões de estratificação linguística que subordina grupos que não dominam a língua padrão.” (KROSKRITY, 2000, p. 509). Ao terem suas capacidades linguísticas questionadas, os falantes também assumem imagens pejorativas de si, reforçando a segregação social. É o mito ao qual se refere Bagno (2007): “as pessoas sem instrução falam tudo errado”. Esse ideário, segundo Bagno (2007), é proveniente da noção de que existe somente “uma língua portuguesa digna desse nome” (p. 39) e que qualquer variação seria um defeito. Por extensão, quem usa a língua de forma errada também carrega em si algum erro de fábrica. Língua e identidade estão estreitamente associadas. Além disso, Kroskrity (2004) chama a atenção para o papel das ideologias linguísticas que produzem estratificação étnica, as quais, em geral, são tentativas de direcionar mudanças culturais e alterar identidades por meio de assimilação ou conversão.

Com a quinta dimensão, encerramos a discussão de ideologias linguísticas a partir de Kroskrity (2004). Contudo, antes de passar à próxima seção, que visa relacionar os estudos no campo de políticas linguísticas aos estudos de ideologias linguísticas, é importante destacar quais das definições aqui apresentadas parecem ser mais adequadas para o trabalho que desenvolvemos aqui.

Partindo das últimas definições para chegarmos às primeiras, as dimensões de análise das ideologias linguísticas propostas por Kroskrity (2004) são especiais para o desenvolvimento da análise aqui proposta. Entendemos que as colocações do autor posicionam sua visão de ideologia num polo mais neutro em relação ao termo, tendo em vista a divisão identificada por Woolard (1998). Parece que o trabalho de Kroskrity (2004) entende as ideologias linguísticas como dependentes do meio social ou, como colocou Woolard (1998, p. 6), “de alguma forma dependente de aspectos materiais e práticos da vida humana”. Assim, é essa concepção de ideologia que temos em mente quando analisamos o objeto em questão neste trabalho.

Assim, delimitadas as lentes usadas para a compreensão das ideologias linguísticas que permeiam o ENEM, seguimos para a próxima seção, a qual tem por finalidade esclarecer a relação entre as políticas linguísticas e as ideologias linguísticas.

2.4.2 Relação entre Políticas e Ideologias Linguísticas

O aparato teórico mobilizado até aqui define o lugar teórico a partir do qual construímos o objeto aqui analisado. Entretanto, por se configurarem originalmente em áreas distintas em relação ao olhar para a linguagem, é importante destacar qual a conexão entre os estudos de *políticas linguísticas* e de *ideologias linguísticas*.

A própria organização dos capítulos já sugere o entendimento em relação à questão. As políticas linguísticas, entendidas aqui na perspectiva de Shohamy (2006) como ações sobre as línguas, explícitas ou não, realizadas por meio de diversos mecanismos, são ideologicamente marcadas. Elas refletem os interesses políticos e sociais de diversos grupos e estão em estreita relação com valorações identitárias. Além disso, as políticas linguísticas, materializadas nos exames de línguas, como é o caso deste estudo, refletem como a língua é construída em determinados espaços. A proibição da Língua Geral no Brasil Colonial, realizada por Marquês de Pombal, é um bom exemplo de como tanto os estudos em Políticas quanto em Ideologias se unem inextricavelmente. Essa ação é uma política linguística oficial⁶⁷, porque há uma intervenção direta para a regulação de usos linguísticos numa determinada comunidade. Contudo, essa política não é em si neutra: ela está baseada numa visão de língua restrita, fechada e pura; além disso, a proibição de uma língua para a expansão de outra – o português – serve a interesses de determinados grupos sociais. Assim, a ideologia linguística é um elemento basilar na construção e difusão de políticas linguísticas.

Diante do exposto, é essencial mobilizar essas duas áreas de estudos ao mesmo tempo para entendermos o ENEM. O exame configura-se como uma política linguística e, portanto, carrega em si determinadas concepções de língua (e de letramento) e, ao mesmo tempo, como política de avaliação promovida pelo Estado, carregada também de

⁶⁷ Nem toda política linguística é oficial ou produzida por agentes governamentais. Os sujeitos também produzem políticas linguísticas ao aceitarem ou recusarem determinados usos. Shohamy (2006) afirma que os mecanismos de políticas linguísticas estão à disposição dos mais diversos grupos, porém aqueles que estão no poder, em geral, utilizam-nos com maior frequência e possibilidade de alcance e eficácia.

valores advindos dessa relação. As escolhas por articular essas áreas partem do pressuposto de que a língua é um fenômeno social, concretizada em enunciados produzidos em contextos determinados. Portanto, a concepção bakhtiniana de linguagem é o ponto de partida para que possamos analisar o ENEM como uma política linguística e de letramento para o português no Brasil, uma vez que todo o referencial teórico aqui mobilizado é fundamental para abarcar esse objeto em toda a sua complexidade.

3 IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NO ENEM: ANÁLISE DAS QUESTÕES OBJETIVAS

Analisar as ideologias linguísticas que emergem da constituição das questões propostas no caderno de provas do ENEM se revelou uma tarefa interessante. Convivem, ao longo das 160 questões⁶⁸ analisadas, diferentes valores atribuídos à língua, ao texto e à escrita. A seleção dos textos recontextualizados no caderno de provas e, especialmente, as relações estabelecidas entre esses textos e os comandos foram determinantes para compreender as ideologias linguísticas que permeiam o ENEM. Para ilustrar a análise dos cadernos, elegemos algumas questões que consideramos representativas da prova como um todo.

Conforme já apresentamos em seções anteriores, a análise dialógica do discurso, adotada como metodologia para o presente trabalho, não prevê categorias *a priori*, mas exige o olhar para a composição heterogênea e múltipla da língua, nas suas recorrências e especificidades. Nesse sentido, ainda que as questões apresentadas a seguir estejam reunidas em algumas seções, é importante destacar que tais conjuntos foram definidos *a posteriori*. A análise do Caderno de Questões ENEM 2015 (primeiro a ser considerado) revelou algumas peculiaridades que se repetiram nos demais cadernos. Diante disso, tendo em vista os objetivos específicos aos quais nos propusemos, conseguimos identificar algumas recorrências importantes nas ideologias linguísticas que sustentam o ENEM, em relação à língua, ao texto e à escrita.

No desenvolvimento das análises, observamos algumas recorrências, que são apresentadas aqui como categorias. Dada a extensão e particularidade dos dados analisados, tomamos como focos principais a língua e o texto: ora estes são tratados como um *fenômenos situados, contextualizados*, ora são vistos como *produtos prontos e acabados*. Essas recorrências configuraram, então, as categorias de análise que tinha como foco a concepção de língua do exame. Assim, os itens 3.1 e 3.2 trazem questões sustentadas por essas duas grandes visões sobre a língua. Em cada uma das seções analisadas, também fizemos considerações sobre a escrita e as práticas letradas mobilizadas nas questões.

⁶⁸ Apesar de o caderno Linguagens, Códigos e suas Tecnologias conter 45 perguntas, optamos por omitir as análises das questões de língua estrangeira. Apesar de serem passíveis de análise na perspectiva das políticas linguísticas, o estudo aqui desenvolvido tem como foco a língua portuguesa.

Cada uma das concepções implica determinadas abordagens no que diz respeito às práticas de ensino e avaliação. As questões do ENEM, assim como as questões em um livro didático ou uma atividade escolar qualquer, são a ponta do iceberg. Submerso está um arsenal de ideologias e implicações, os quais constroem e são construídos pela postura adotada em relação à língua. Como esse movimento é uma via de mão dupla, para cada uma das questões apresentadas nos itens 3.1 e 3.2, fizemos o movimento inverso: partimos da questão para chegarmos aos sentidos atribuídos à língua. Dessa forma, foi possível dar devida atenção para o tratamento particular dado à língua em cada uma das 160 questões presentes nos 4 cadernos analisados.

3.1 LÍNGUA COMO FENÔMENO SOCIAL

As questões analisadas e reunidas nessa seção têm em comum a abordagem mais socialmente situada da língua. Gostaríamos de enfatizar que não se tratam de questões em que o contexto e a situação de produção são plenamente recuperados para a composição da resposta, mas de questões que, no universo considerado para a análise, *correspondem de forma mais próxima* às expectativas que se constroem em torno de uma prova que, supostamente, toma para si pressupostos teóricos contidos nos parâmetros curriculares nacionais. Nesse viés, as questões aqui consideradas contém, em geral, as seguintes características:

1. os textos escolhidos para compor as questões apresentam mais *contexto de produção* (ou apresentam “palavras-ponte” que permitem a reconstituição do contexto), *autoria* e estão inseridos em *práticas situadas de uso da linguagem*. Em outras palavras, os textos são vistos/tratados como enunciados um tanto mais situados, em gêneros específicos, que se concretizam em contextos sociais;
2. a maioria dos textos é apresentada integralmente na composição da questão. Os que não são, apresentam, ainda assim, elementos que permitem recuperar seus contextos;
3. há uma relação direta entre o texto e o comando da questão, ou seja, é necessário ler integralmente a questão antes de escolher a resposta;

4. o contexto é mobilizado para a construção/escolha da resposta, isto é, não é simplesmente descartável;
5. a análise linguística funciona no interior dos gêneros, ou seja, analisam-se os efeitos de sentido sugeridos por determinadas escolhas vocabulares no interior de um determinado texto, pertencente a um determinado gênero, tendo em vista o projeto de dizer do autor ao compor esse texto.

A ordem de apresentação das questões a seguir representa a ordem de análise dos cadernos, isto é, em ordem decrescente a partir do exame de 2015. Seleccionamos apenas as questões que, em nossa compreensão, são representativas do que os cadernos trazem. Evitamos repetir questões com formulações e princípios parecidos, a fim de tornar a leitura um pouco mais interessante.

O texto de apoio da primeira questão analisada é uma propaganda da Associação Brasileira Imprensa (ABI), ilustrada a seguir:

FIGURA 2 – QUESTÃO 98-2015



Dia do Músico, do Professor, da Secretária, do Veterinário... Muitas são as datas comemoradas ao longo do ano e elas, ao darem visibilidade a segmentos específicos da sociedade, oportunizam uma reflexão sobre a responsabilidade social desses segmentos. Nesse contexto, está inserida a propaganda da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), em que se combinam elementos verbais e não verbais para se abordar a estreita relação entre imprensa, cidadania, informação e opinião. Sobre essa relação, depreende-se do texto da ABI que,

- A** para a imprensa exercer seu papel social, ela deve transformar opinião em informação.
- B** para a imprensa democratizar a opinião, ela deve selecionar a informação.
- C** para o cidadão expressar sua opinião, ele deve democratizar a informação.
- D** para a imprensa gerar informação, ela deve fundamentar-se em opinião.
- E** para o cidadão formar sua opinião, ele deve ter acesso à informação.

FONTE: ENEM 2015 (Caderno Amarelo)

Aparentemente, a propaganda aparece integralmente, sem recortes, e combina elementos verbais e não verbais, compondo um texto multimodal, publicado no dia 1º de junho, pela Associação Brasileira de Imprensa (ABI), em comemoração ao Dia da Imprensa. O comando da questão fornece uma contextualização significativa, especialmente ao apresentar a temática da propaganda (“a estreita relação entre imprensa, cidadania, informação e opinião”), sem, contudo, especificar o papel da

instituição responsável pela veiculação da propaganda. Nessa questão, o candidato deveria depreender sentidos possíveis para o período “se a informação não chega, a opinião não sai”. A inferência necessária para a resolução da pergunta presente no enunciado revela que seu objetivo é avaliar um determinado nível de leitura, habilidade predominante ao longo da prova. Nesse sentido, a leitura se realiza aqui num contexto relativamente bem situado e a atribuição de sentidos ao texto, a fim de responder à questão proposta, depende de aspectos situacionais e dos atores envolvidos. Não é possível responder às alternativas sem considerar todo o contexto da publicação.

Assim, parece que a questão 98-2015 revela uma certa percepção de língua e texto situados historicamente. O enunciador – devidamente localizado no tempo e no espaço, marcado por valores que o constituem e, conseqüentemente, constituem o seu dizer – dirige-se a um público em específico, já previsto na composição de seu enunciado, com determinadas intenções. Assim, atribuir sentido ao texto em questão envolve considerar esses aspectos próprios de uma visão de língua como processo de interação, em que os significados são construídos socialmente.

Há, ao longo do caderno de prova, outras questões que concebem a língua dessa maneira. Baseada num poema, a questão 133-2015 também aciona com um pouco mais de especificação o contexto de produção:

FIGURA 3 – QUESTÃO 133-2015

Aquarela

O corpo no cavalete
é um pássaro que agoniza
exausto do próprio grito.
As vísceras vasculhadas
principiam a contagem
regressiva.
No assoalho o sangue
se decompõe em matizes
que a brisa beija e balança:
o verde – de nossas matas
o amarelo – de nosso ouro
o azul – de nosso céu
o branco o negro o negro

CACASO. In: HOLLANDA, H. B (Org.). 26 poetas hoje. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

Situado na vigência do Regime Militar que governou o Brasil, na década de 1970, o poema de Cacaso edifica uma forma de resistência e protesto a esse período, metaforizando

- Ⓐ as artes plásticas, deturpadas pela repressão e censura.
- Ⓑ a natureza brasileira, agonizante como um pássaro enjaulado.
- Ⓒ o nacionalismo romântico, silenciado pela perplexidade com a Ditadura.
- Ⓓ o emblema nacional, transfigurado pelas marcas do medo e da violência.
- Ⓔ as riquezas da terra, espoliadas durante o aparelhamento do poder armado.

FONTE: ENEM 2015 (Caderno Amarelo)

O poema acima é de autoria de Antônio Carlos de Brito, conhecido como Cacaso, professor universitário, poeta e letrista brasileiro. O poeta faz parte da geração

que burlava os censores do regime militar distribuindo publicações mimeografadas – a geração mimeógrafo. Assim, apesar de a questão acima ainda economizar informações sobre o contexto, há, no comando, a referência à ditadura militar, informação contextual essencial para a compreensão do texto. Além disso, o poema, o comando da questão e as alternativas também estão em estreita relação, não sendo possível a escolha de uma alternativa sem a leitura e a reflexão sobre o poema. Portanto, percebe-se que, mesmo sem uma contextualização ampla e detalhada, a menção ao momento histórico-político-social de produção revela uma concepção de língua e texto concebidos de uma forma mais situada, em que a situação de produção é também mobilizada para a construção de sentidos.

É importante salientar ainda que, devido à recontextualização, um novo processo de leitura se instaura. Nesse sentido, as referências ao contexto de publicação, ainda que relativamente pequenas em relação ao contexto original de circulação desses textos, funcionam como uma ponte entre os interlocutores, necessárias para a significação e a compreensão – sempre dialógicos e repletas da presença de um outro. Nas palavras de Bakhtin/Volochinov (2010, p. 117, grifos do autor):

Na realidade, toda palavra comporta duas *faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*.[...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.

Assim, sem a menção à ditadura militar e considerando que os/as alunos/as não reconheceriam facilmente esse autor como sujeito nesse contexto, esse poema seria lido sem a recuperação dos sentidos primeiros lançados por esse autor historicamente situado. A referência ao regime político do país recupera a ponte entre o autor do texto e os interlocutores situados no aqui e no agora, facilitando a interação verbal entre ambos.

Essa ideologia linguística dialoga diretamente com a percepção presente nos documentos oficiais. De acordo com as OCNEM (BRASIL, 2006, p. 25),

o sentido também está relacionado ao contexto efetivo em que se dá a interação, à singularidade de seus participantes, às suas demandas, a seus propósitos, aos papéis sociais nos quais eles se colocam, etc. Em suma, pode-se dizer que o sentido é indeterminado, surge como efeito de um trabalho realizado pelos sujeitos.

Assim, a retextualização do poema para compor uma situação avaliativa não necessariamente implica em perda de sentidos ou a transformação do texto em pretexto. Essa questão exemplifica como é possível analisar a metáfora construída no poema não como um conteúdo da disciplina de língua portuguesa, mas compreendê-la em seu uso como uma estratégia de construção de sentido situada.

Outro exemplo dessa concepção de língua situada está na questão 101-2014.

FIGURA 4 – QUESTÃO 101-2014



Disponível em: www.portaldapropaganda.com.br. Acesso em: 29 out. 2013 (adaptado).

Os meios de comunicação podem contribuir para a resolução de problemas sociais, entre os quais o da violência sexual infantil. Nesse sentido, a propaganda usa a metáfora do pesadelo para

- ☐ A informar crianças vítimas de abuso sexual sobre os perigos dessa prática, contribuindo para erradicá-la.
- ☐ B denunciar ocorrências de abuso sexual contra meninas, com o objetivo de colocar criminosos na cadeia.
- ☒ C dar a devida dimensão do que é o abuso sexual para uma criança, enfatizando a importância da denúncia.
- ☐ D destacar que a violência sexual infantil predomina durante a noite, o que requer maior cuidado dos responsáveis nesse período.
- ☐ E chamar a atenção para o fato de o abuso infantil ocorrer durante o sono, sendo confundido por algumas crianças com um pesadelo.

FONTE: ENEM 2014 (Caderno Amarelo)

A questão parte de uma campanha da Secretaria Especial de Direitos Humanos do Governo Federal, contra a violência sexual infantil. O Disque 100 – também conhecido como Disque Direitos Humanos – recebe, examina e encaminha denúncias que envolvam violações dos direitos humanos e atua para a resolução de conflitos dessa natureza. Tais informações são relevantes para a compreensão da situação de produção dessa charge, todas recuperáveis a partir do trecho “Ligue 100”, o qual funciona aqui como palavra-ponte (Bakhtin/Volochinov; 2010) para o contexto. É a experiência do aluno/a que permitirá relacionar o esse número de telefone à esfera governamental e perceber o local de produção e circulação desse texto. Também é necessária a mobilização do conhecimento de mundo do/da aluno/a para preencher os sentidos contidos nessa frase. A peça publicitária é composta por um trecho principal (“Para algumas crianças o pesadelo chega antes do sono”), disposto no interior de uma espécie de monstro, no centro da imagem, e por um secundário, em menor destaque, que

solicita a denúncia das violências perpetradas contra crianças através de um número específico.

Dado esse cenário, o comando da questão aponta que “os meios de comunicação podem atuar para resolução de problemas sociais”. Essa ação pode se concretizar, por exemplo, por meio de propagandas, como a escolhida para compor a questão. Assim, parte-se do princípio de que os textos – como exemplares de gêneros discursivos típicos das esferas de ação humana – existem no meio social, com objetivos e funções que estão atrelas a esse contexto. Assim, quando se pede uma justificativa para a escolha da palavra “pesadelo” na composição do trecho principal da propaganda, entende-se que a sua escolha para caracterizar o abuso infantil não é neutra, nem transparente, nem a única possível. Entretanto, ao ser escolhida, gera determinados efeitos de sentido que podem ser reestabelecidos pelos interlocutores graças aos sentidos socialmente atribuídos à palavra em questão. Como argumenta Bakhtin (2011, p. 290), “as palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam”, isto é, sozinhas nada significam. Apenas no interior de enunciados concretos é que elas se abastecem de sentidos, a depender do projeto de dizer do autor do enunciado em relação ao público e ao gênero escolhido. Assim, a figura do monstro e a ideia de pesadelo remetem a elementos perturbadores para o imaginário infantil. Relacionados ao tema da violência sexual infantil, dão a dimensão metafórica de como a criança veria a situação abordada. A questão 101-2014, nesse sentido, ao levar o aluno a refletir sobre a metáfora construída na propaganda, exige que ele faça remissões ao extraverbal para conseguir escolher uma resposta. Isso significa que os sentidos não estão restritos ao texto em si, mas são construídos apenas na situação de produção em que o texto se insere.

É interessante notar que, a grosso modo, a questão gira em torno de uma única palavra (pesadelo). Entretanto, o fato de ser abordada no interior de um enunciado concreto, como síntese de uma intenção discursiva determinada, confere contornos originais à questão e elimina qualquer suspeita de que se trata de uma abordagem estéril da língua. O sentido de pesadelo abordado em 101-2014 não é possível fora de um enunciado concreto. Portanto, trata-se de uma questão que, no contexto de análise delimitado nesta pesquisa, constrói a língua enquanto objeto de análise como um texto socio-historicamente situado.

A próxima questão a ser analisada tem como ponto de partida uma charge, gênero que já apareceu nesta seção. Aqui, é possível observar que, apesar da breve referência ao contexto de publicação da charge, a intertextualidade nela contida é apontada a fim de orientar o leitor na construção dos sentidos.

FIGURA 5 – QUESTÃO 106-2014



[O trânsito no feriadão é sempre um quadro dramático]

Na criação do texto, o chargista Iotti usa criativamente um intertexto: os traços reconstroem uma cena de *Guernica*, painel de Pablo Picasso que retrata os horrores e a destruição provocados pelo bombardeio a uma pequena cidade da Espanha. Na charge, publicada no período de carnaval, recebe destaque a figura do carro, elemento introduzido por Iotti no intertexto. Além dessa figura, a linguagem verbal contribui para estabelecer um diálogo entre a obra de Picasso e a charge, ao explorar

- A uma referência ao contexto, “trânsito no feriadão”, esclarecendo-se o referente tanto do texto de Iotti quanto da obra de Picasso.
- B uma referência ao tempo presente, com o emprego da forma verbal “é”, evidenciando-se a atualidade do tema abordado tanto pelo pintor espanhol quanto pelo chargista brasileiro.
- C um termo pejorativo, “trânsito”, reforçando-se a imagem negativa de mundo caótico presente tanto em *Guernica* quanto na charge.
- D uma referência temporal, “sempre”, referindo-se à permanência de tragédias retratadas tanto em *Guernica* quanto na charge.
- E uma expressão polissêmica, “quadro dramático”, remetendo-se tanto à obra pictórica quanto ao contexto do trânsito brasileiro.

FONTE: ENEM 2014 (Caderno Amarelo)

A charge de Iotti, publicada no Jornal Zero Hora, em 2 de março de 2006, estabelece intertextualidade com um enunciado precedente: a obra *Guernica* de Pablo Picasso. A explicitação dessa relação é feita ao longo do comando da questão. Sem esse reconhecimento do quadro de Picasso, os sentidos pretendidos não seriam mobilizados pelos interlocutores. Além disso, o/a elaborador/a da questão explicita que a charge foi veiculada no período do Carnaval e atenta para a introdução de um elemento original à cena, o carro. Assim, o comando refaz as teias discursivas entre o texto e o contexto, tratando-o como um produto socialmente situado. O comando também explora os elementos não verbais contidos na ilustração, porém a pergunta que se faz é sobre os sentidos atribuídos a uma determinada expressão do texto verbal, que, somada aos demais, permite a construção dessa intertextualidade. Nesse sentido, a expressão “quadro dramático” pode ser encarada, ao mesmo tempo, como uma referência à obra artística em si e uma descrição do trânsito brasileiro.

Novamente, a charge, gênero que permite múltiplas interpretações com o objetivo de promover o riso ou a reflexão, é base de uma questão que encara a língua como um fenômeno de natureza social. Nessa questão, assim como as demais avaliadas na presente seção, a resposta exige necessariamente a compreensão de uma expressão (localizada num determinado texto, exemplar de um determinado gênero e que manifesta uma intenção discursiva) capaz de ser apreendida apenas quando o contexto está sendo recuperado. Assim, essa questão parece dialogar com as OCNEM em relação ao que se espera do trabalho com a língua:

se as realidades sociais são produzidas e construídas nas diversas interações sociais, então, as práticas de ensino e de aprendizagem da língua materna devem levar em conta, sempre, as configurações singulares que os diferentes sistemas semióticos adquirem nos eventos de interação nos quais emergem, numa visão integradora, que procure entender o que os sujeitos fazem quando selecionam, estrategicamente, determinados recursos, dentre os disponíveis numa dada linguagem ou na língua. Ao se assumir tal abordagem, consequentemente também se assume que a reflexão a ser empreendida não pode limitar-se à seleção de recursos, pois é preciso buscar entender, também, por que os sujeitos fazem determinadas escolhas e, mais do que isso, os múltiplos efeitos que se podem produzir a partir de tais escolhas.” (BRASIL, 2006, p. 29)

A próxima questão opera fundamentalmente com a responsividade ao aproximar textos sobre o mesmo tema, porém produzidos em diferentes momentos históricos.

FIGURA 6 - QUESTÃO 97-2013

TEXTO I

Andaram na praia, quando saímos, oito ou dez deles; e daí a pouco começaram a vir mais. E parece-me que viriam, este dia, à praia, quatrocentos ou quatrocentos e cinquenta. Alguns deles traziam arcos e flechas, que todos trocaram por carapuças ou por qualquer coisa que lhes davam. [...] Andavam todos tão bem-dispostos, tão bem feitos e galantes com suas tinturas que muito agradavam.

CASTRO, S. A carta de Pero Vaz de Caminha. Porto Alegre: L&PM, 1996 (fragmento).

TEXTO II



PORTINARI, C. O descobrimento do Brasil. 1956. Óleo sobre tela, 199 x 169 cm

Disponível em: www.portinari.org.br. Acesso em: 12 jun. 2013.

Pertencentes ao patrimônio cultural brasileiro, a carta de Pero Vaz de Caminha e a obra de Portinari retratam a chegada dos portugueses ao Brasil. Da leitura dos textos, constata-se que

- A a carta de Pero Vaz de Caminha representa uma das primeiras manifestações artísticas dos portugueses em terras brasileiras e preocupa-se apenas com a estética literária.
- B a tela de Portinari retrata indígenas nus com corpos pintados, cuja grande significação é a afirmação da arte acadêmica brasileira e a contestação de uma linguagem moderna.
- C a carta, como testemunho histórico-político, mostra o olhar do colonizador sobre a gente da terra, e a pintura destaca, em primeiro plano, a inquietação dos nativos.**
- D as duas produções, embora usem linguagens diferentes — verbal e não verbal —, cumprem a mesma função social e artística.
- E a pintura e a carta de Caminha são manifestações de grupos étnicos diferentes, produzidas em um mesmo momento histórico, retratando a colonização.

FONTE: ENEM 2013 (Caderno Amarelo)

A questão 97-2013 utiliza dois textos de apoio: o texto I é um excerto da Carta de Pero Vaz de Caminha; o II, um quadro do pintor brasileiro Cândido Portinari, denominado *O descobrimento do Brasil*, de 1956. Se o nome de Pero Vaz de Caminha não evocasse à memória do leitor de que se trata a questão, o nome da pintura certamente o faria. O comando da questão também explicita que a Carta e o quadro abordam a chegada dos portugueses ao Brasil, ancoragem contextual necessária para que os/as alunos/as possam construir sentidos sobre as duas obras. É interessante considerar também que a articulação entre um texto verbal e um não verbal, elaborados em períodos históricos distintos (1500 e 1956, respectivamente), revelam um afinamento em relação aos documentos oficiais, que preveem a leitura de textos de linguagens e temporalidades diversas, como estratégias para o desenvolvimento de competências como Investigação e Compreensão, ao “articular redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens” (BRASIL, 2002, p. 22).

Dadas as referências contextuais, que situam a questão 97-2013 nessa categoria, passamos à relação entre textos e comando. A questão solicita que o/a aluno/a relacione a Carta e o quadro, por meio de aproximações ou distanciamentos, e escolha, entre as alternativas disponíveis, uma constatação adequada sobre os textos. Para isso, o/a aluno/a deve mobilizar, em primeiro lugar, as características típicas dos gêneros presentes nessa questão, sobre quais existem diversas pistas na superfície textual, a fim de recordar que funções sociais cumprem. Além disso, o/a aluno/a deve considerar os contextos de produção das duas obras – historicamente distantes – e perceber que se tratam de elos numa cadeia de enunciados sobre um mesmo episódio, abordado de formas distintas pelos autores. Cabe ressaltar a diferença de pontos de vistas mobilizados na questão: de um lado, o colonizador, narrando seus primeiros contatos com os indígenas; de outro, o artista retratando o ponto do índio sobre a chegada dos portugueses. O comportamento dos indígenas pode ser lido como “inquietação”, conforme a alternativa correta propõe, mas é importante ressaltar que essa é apenas uma leitura, feita pelo/a o/a elaborador/a da questão. Assim, as formas de conceber o mundo daqueles/as que estão elaborando as questões estão presentes também na composição desses enunciados.

A relação dialógica estabelecida entre as duas produções, as quais, sob diferentes perspectivas e valores históricos, abordam a chegada dos portugueses e o descobrimento do Brasil, está em consonância também com o tratamento interdisciplinar esperado da prova. De acordo com os PCN + (BRASIL, 2002, p. 23),

a compreensão da identidade cultural enformada pela língua materna não se desvincula da compreensão de semelhante identidade resultante de e expressa na linguagem corporal, em disciplinas como Arte e Educação Física. Entender que essas linguagens revelam uma visão específica de mundo é extrapolar a compreensão dos conceitos que fazem parte dos conteúdos particulares de cada disciplina.

Assim, a aproximação entre ambos revela uma possibilidade original de leitura que, embora tenha situado os textos em um contexto diverso da publicação original, numa atividade de retextualização, considerou que esses exemplares estabelecem diálogos entre si, como enunciados concretos que constituem elos na corrente da comunicação discursiva.

Analisadas as questões acima, algumas considerações são necessárias. A amostra acima representa quase a totalidade das questões (presentes em 4 cadernos distintos) que

abordam a língua como um fenômeno social, perspectiva esta em consonância com os documentos que orientam o ensino de língua portuguesa no Brasil. Apesar de pouco frequentes, tais questões evidenciam que é possível mobilizar essa concepção de língua mesmo numa situação de avaliação oficial, uma prática de uso da linguagem que, como já apresentamos anteriormente, está situada entre a esfera institucional e a escolar.

Em relação à escolha dos textos, é possível perceber que a maioria é apresentada integralmente: são poucos os trechos em que há adaptações ou escolha de excertos, sem, entretanto, acarretar prejuízos para o desenvolvimento de uma reflexão situada sobre a língua. Assim, parece que a composição de uma questão afinada com os pressupostos presentes nos documentos oficiais tem mais relação com *a apropriação desses conceitos pelo/a elaborador/a da questão do que com a integralidade da reprodução dos textos na prova*. Em outras palavras, parece que os documentos oficiais e as orientações que servem de fundamento para o ensino e avaliação da língua pertencem aos elaboradores como “palavras deles” (BAKHTIN, 2011), isto é, foram conceitos e teorizações relativamente bem assimiladas por esses professores e, dessa forma, foram mais mobilizadas como fundamentos em seus projetos de dizer e revelaram intenções discursivas mais afinadas com essas teorias.

É importante também ter em vista as práticas de letramento mobilizadas nessas questões. Os textos de apoio abordam o uso da escrita no interior da esfera jornalística, da esfera artístico-literária e da esfera publicitária. Essa multiplicidade estaria relacionada a uma necessidade expressa pelos documentos oficiais de promover o uso da língua em diversas situações, com vistas ao letramento múltiplo:

defende-se que a abordagem do letramento deve, portanto, considerar as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos – seja em contextos escolares seja em contextos não escolares –, prevendo, assim, diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação e, consequentemente, pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes. (SEB/MEC, 2006, p. 28)

Essa perspectiva prevê um letramento a serviço do empoderamento e da inclusão social, ou seja, cujo objetivo principal seria possibilitar aos sujeitos participar de práticas letradas dominantes⁶⁹. Assim, apesar de levar em consideração os contextos em

⁶⁹ Essa perspectiva é questionada por pesquisadores como Street (2003), que considera letrada toda e qualquer prática de uso da linguagem em um determinado contexto. Para Street (2003), não faz sentido impor um modelo de letramento homogeneizante, com o objetivo de salvar indivíduos da ignorância, mas apenas compreender como funcionam as diversas práticas letradas nos diversos contextos sociais.

que os/as alunos/as se inserem e de destacar a ideia de letramentos múltiplos, a análise das questões revela o que os documentos oficiais também apontam: uma noção de letramento como sinônimo de letramento dominante. Tal fundamento explica o uso de textos que majoritariamente estão escritos na norma culta da língua portuguesa. Assim, ao mesmo tempo em que as questões analisadas nessa seção revelam uma abordagem social da língua (ao levarem em consideração o contexto de produção, como já apresentado anteriormente), esse contexto social é de práticas letradas dominantes. A escolha por essas práticas, seja ela consciente ou não (KROSKRITY, 2004), está pautada também numa ideologia linguística, que considera letradas apenas os usos da escrita em contextos de maior prestígio⁷⁰.

Nesse sentido, levando em consideração a discussão proposta pelos diversos autores aqui mobilizados sobre os efeitos dos testes no ensino precedente, (SHOHAMY, 1993; 2001; 2006; SCARAMUCCI, 2005; QUEVEDO-CAMARGO, 2014), é possível perceber a dificuldade de fazer valer os pressupostos presentes nos documentos oficiais, em relação à língua, ao texto e à escrita, na educação básica. Mesmo no ENEM, um exame promovido pelo Estado, o afinamento entre aquilo que se propõe para o ensino e o que se realiza nas provas é pífio. Assim, apesar da possibilidade de os exames impactarem positivamente no ambiente escolar, com poucas ocorrências de questões adequadamente contextualizadas, é difícil esperar que essa abordagem impacte efetivamente as práticas de professores e alunos em relação à leitura e à escrita, já que são raras ao longo dos cadernos.

Por fim, outra consideração pertinente – ou melhor, inquietação – se refere ao gênero dos textos mobilizados nessas questões. A maior parte exige articulação entre o verbal e o não verbal (como a propaganda e a charge). Que característica comum a esses textos poderia justificar sua recorrência entre os textos que conseguem abordar a língua de forma situada? Seriam esses textos mais passíveis de serem reconhecidos dessa forma? Ou seria a extensão desses exemplares escolhidos para compor as questões que facilitaria o aparecimento deles ao longo das questões?

Enfim, concluídas essas considerações, passemos à seção que representa a ideologia linguística dominante ao longo dos cadernos analisados: a de língua como

⁷⁰ Essa discussão será retomada também nas próximas seções.

texto pleno de sentido. Predominam questões de leitura, em diferentes níveis, as quais têm em vista apenas o texto da proposta, com pouca ou nenhuma referência ao contexto.

3.2 PONTES DINAMITADAS ENTRE O TEXTO E A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

As questões analisadas nessa seção têm em comum o fato de serem questões de *leitura*, em diversos níveis. Na perspectiva do letramento (perspectiva defendida nos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa), leitura e escrita devem ser considerados como práticas sociais de linguagem. De acordo com as OCNEM (BRASIL, 2006, p. 30)

a noção de prática de linguagem aqui adotada compreende o processo de inserção dos sujeitos nas práticas sociais, que têm a linguagem como mediadora das ações, tendo em vista os propósitos em jogo. Isso significa que as práticas de linguagem só podem ser pensadas em termos dos espaços sociais (públicos ou privados) em que se configuram, a partir das finalidades que as motivam e dos lugares sociais nelas instaurados.

A concepção sustentada pelos estudos do letramento em relação aos usos sociais da leitura e da escrita guardam relações com a concepção de língua defendida pelo Círculo de Bakhtin, já discutida neste trabalho. Essas duas perspectivas dialogam ao considerarem que a língua é o lugar da interação e que seus usos estão marcados por aspectos contextuais. De acordo com Bakhtin (2011), todo enunciado tem um autor e um destinatário (ou seja, alguém que escreve e alguém pretendido como auditório desse discurso), marcados por suas posições sócio-históricas e hierárquica, e que atuam ativamente na compreensão dos enunciados. De acordo com Bakhtin (2011), a compreensão será sempre ativa e responsiva, ou seja, um enunciado sempre prevê e espera uma resposta de concordância, de complementação, de discordância, etc. Assim, os sentidos, a compreensão são sempre co-construídos na interação. Nas palavras de Jurado e Rojo (2006, p. 40),

Nessa perspectiva, ler é dialogar com a consciência do autor, com outros enunciados e vozes, não decifrando, mas produzindo sentidos com os conhecimentos que se tem de outros textos/enunciados e com o que traz o autor. Compreender um texto é indicar o que se tem a dizer em relação a ele e para ele (Geraldi, 1991b); é, em certa medida, produzir um outro texto em resposta ao texto lido; é entrecruzar fios seus com os que traz o texto, tramando um outro – que é, ao mesmo tempo, o mesmo, porque tem um autor, e outro, porque em um leitor responsivo.

A concepção de língua do Círculo de Bakhtin e a noção de uso social da leitura e da escrita proposta pelos estudos do letramento implicam, portanto, em uma abordagem pedagógica peculiar em relação ao ensino de língua portuguesa. Por extensão, entendemos que a avaliação promovida no ENEM, uma vez que dialoga com esses pressupostos defendidos nos documentos oficiais, deva também considerar essas discussões ao orientar elaboradores/as de questão e avaliar a composição dos cadernos de prova, a fim de verificar se há congruência teórica entre o que se faz na prática avaliativa e o que se propõe para a escola.

Entretanto, ao analisarmos as questões dos cadernos de prova selecionados, percebemos que, na maioria dos casos, ocorre uma separação entre o texto e o seu contexto de produção. Contrariando a perspectiva de linguagem como um fenômeno social e do uso (também social) da leitura e da escrita, em muitas das questões ao longo do recorte 2015-2012, o ENEM apresenta o texto como uma entidade autônoma, capaz de carregar em si todos os sentidos. Os sentidos devem ser decifrados ou localizados na materialidade linguística do texto: em geral, as questões avaliam a competência leitora do/a candidato/a e exigem a localização de informações ou argumentos presentes nos excertos, a paráfrase de trechos diversos e a elaboração de conclusões lógicas a partir de determinados trechos.

Com essa análise, não pretendemos dizer que avaliar a leitura é uma tarefa irrelevante ou que devesse ser retirada da avaliação escolar. É importante destacar que a capacidade leitora ocupa um lugar de destaque ao longo do ENEM. No documento *Exame Nacional do Ensino Médio – Fundamentação Teórica Metodológica*, Murrie (2005, p. 59) destaca:

Com certeza a área se mostra na leitura presente na descrição de todas as competências. O grupo autor da matriz decidiu elegê-la como uma arquivcompetência. Esse grupo, formado de professores de várias disciplinas, indicou que, sem o desenvolvimento pleno da atividade leitora, todas as competências e habilidades avaliáveis teriam suas possibilidades reduzidas ou interrompidas. (INEP, 2005, p. 59)

O Documento Básico do ENEM confirma essa colocação ao argumentar que

a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo para a

percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura. (INEP, 1999. p. 9)

Assim, sem entrarmos na discussão sobre o sentido amplo do termo *leitura*, em suas variadas acepções, concordamos com Bunzen (2006) quando este discute a necessidade de considerar as práticas linguísticas no contexto escolar como práticas situadas, significativas e não fragmentadas. Ao citar duas notícias veiculadas em jornais diferentes sobre o rompimento de uma barragem e analisar as escolhas feitas em cada um dos textos para reportar o episódio, Bunzen (2006, p. 151) destaca que

O esquema mecânico e autônomo priorizado nas escolas em relação às práticas de leitura e produção de texto não faz com que os alunos se insiram nesse jogo complexo de produção, de construção de sentidos. Se defendermos que as práticas sociais e as atividades de linguagem são múltiplas e heterogêneas, resta-nos (re)pensar nossa prática de letramento escolar, que normalmente enfatiza o uno e o homogêneo.

A colocação de Bunzen serve para pensarmos em todas as questões apresentadas a seguir. Todas elas lidam com aspectos relacionados à estrutura ou ao conteúdo do texto, porém limitando a produção de sentidos ao extirpar desse processo a relação ativa entre os participantes envolvidos na autoria e na recepção dos textos. Assim, a excessiva vinculação da atividade de leitura à esfera escolar, isto é, com práticas que se afastam de usos concretos dos textos no mundo, contribui muito pouco para as práticas externas ao meio escolar.

Finalizados esses esclarecimentos, passamos à estruturação das próximas páginas. Essa seção foi subdividida em outras três: *em textos como unidades completas de sentido*, destacamos os textos que se restringem à superfície textual e guardam em si todos os sentidos, ou seja, que lidam com aspectos relacionados a estratégias de leitura em diversos níveis, sem associar o contexto de produção na construção dos sentidos; *em textos como pretextos*, estão as questões que, além de ignorar o contexto de produção, utilizam exemplares de textos ou excertos como meros acessórios, não os tratando como objetos de análise, mas como pretexto para verificação de conhecimentos externos ou para a abordagem de tópicos gramaticais; por fim, *em textos como pretextos – documentos oficiais como palavras alheias*, estão questões que tentam demonstrar fundamento nos pressupostos de língua como fenômeno social, mas que não conseguem operacionalizar com esses conceitos. Essas questões ganham aparência de contextualização, mas, na prática, não completam essa intenção. Esta talvez seja a categoria mais interessante entre as analisadas neste trabalho, porque, numa observação

mais apressada, essas questões podem levar a uma afinação com os documentos oficiais, porém falham num aspecto essencial – a relação com o contexto de produção e a construção de sentidos sociohistoricamente situados. São questões que mobilizam expressões como “função social dos textos” e “gêneros”, por exemplo, sem considerar que essas categorias são dependentes da situação de produção.

Cada um desses agrupamentos de questões traz à tona uma série de ideologias linguísticas que marcam a história dos estudos da linguagem e do ensino da língua portuguesa no Brasil. Ao final de cada subseção, teceremos considerações mais precisas sobre o que cada uma dessas categorias revela sobre as ideologias linguísticas que permeiam o ENEM.

3.2.1 Textos como unidades completas de sentido

Tendo em vista a discussão apresentada na introdução da seção 3.2, selecionamos aqui as questões que têm as seguintes características:

1. O contexto de produção não é mobilizado para a construção dos sentidos;
2. A leitura da questão exige localização de informações diversas e/ou capacidade de elaborar paráfrases de alguns trechos;
3. Em geral, os textos são adaptados.

As análises apresentadas destacaram, em especial, os usos feitos dos textos de apoio e as práticas letradas mobilizadas. Ao final, retomaremos as discussões sobre língua e escrita, as quais também são pertinentes neste trabalho.

Passamos, portanto, à primeira questão a ser analisada nessa seção.

FIGURA 7 – QUESTÃO 105-2015

Rede social pode prever desempenho profissional, diz pesquisa

Pense duas vezes antes de postar qualquer item em seu perfil nas redes sociais. O conselho, repetido à exaustão por consultores de carreira por aí, acaba de ganhar um *status*, digamos, mais científico. De acordo com resultados da pesquisa, uma rápida análise do perfil nas redes sociais pode prever o desempenho profissional do candidato a uma oportunidade de emprego. Para chegar a essa conclusão, uma equipe de pesquisadores da Northern Illinois University, University of Evansville e Auburn University pediu a um professor universitário e dois alunos para analisarem perfis de um grupo de universitários.

Após checar fotos, postagens, número de amigos e interesses por 10 minutos, o trio considerou itens como consciência, afabilidade, extroversão, estabilidade emocional e receptividade. Seis meses depois, as impressões do grupo foram comparadas com a análise de desempenho feita pelos chefes dos jovens que tiveram seus perfis analisados. Os pesquisadores encontraram uma forte correlação entre as características descritas a partir dos dados da rede e o comportamento dos universitários no ambiente de trabalho.

Disponível em: <http://exame.abril.com.br>. Acesso em: 29 fev. 2012 (adaptado).

As redes sociais são espaços de comunicação e interação *on-line* que possibilitam o conhecimento de aspectos da privacidade de seus usuários. Segundo o texto, no mundo do trabalho, esse conhecimento permite

- A identificar a capacidade física atribuída ao candidato.
- B certificar a competência profissional do candidato.
- C controlar o comportamento virtual e real do candidato.
- D avaliar informações pessoais e comportamentais sobre o candidato.
- E aferir a capacidade intelectual do candidato na resolução de problemas.

FONTE: ENEM 2015 (Caderno Amarelo)

A questão a seguir exemplifica bem a discussão feita na introdução da seção 3.2. Ela avalia a competência leitora do/a candidato/a ao questiona-lo sobre a relação entre redes sociais e desempenho profissional apresentada no texto. A escolha das alternativas é engessada e a resposta esperada pode ser facilmente localizada ou verificada como correta na superfície do texto de apoio da questão. Assim, a atividade de leitura ganha caráter exclusivamente escolar, porque seu único propósito é escolha da alternativa correta. O texto, nesse sentido, não é abordado como um objeto de análise ou de curiosidade mas como um artefato que guarda determinados sentidos. Cabe ao leitor apenas identificar esses sentidos e proceder para a interpretação correta. Além disso, a citação da referência nas normas da ABNT não permite recuperar o contexto de produção, que é preterido na construção das alternativas. Não há espaço para outras leituras a partir desse texto. Com isso, sugere-se que ler é sinônimo de encontrar em textos respostas prontas e acabadas. A ideia de que há uma mensagem sendo veiculada, pronta para ser apreendida pelo leitor, parece embasar a construção dessa questão.

Essa lógica se repete com a questão 128-2015.

FIGURA 8 – QUESTÃO 128-2015

Obesidade causa doença

A obesidade tornou-se uma epidemia global, segundo a Organização Mundial da Saúde, ligada à Organização das Nações Unidas. O problema vem atingindo um número cada vez maior de pessoas em todo o mundo, e entre as principais causas desse crescimento estão o modo de vida sedentário e a má alimentação.

Segundo um médico especialista em cirurgia de redução de estômago, a taxa de mortalidade entre homens obesos de 25 a 40 anos é 12 vezes maior quando comparada à taxa de mortalidade entre indivíduos de peso normal. O excesso de peso e de gordura no corpo desencadeia e piora problemas de saúde que poderiam ser evitados. Em alguns casos, a boa notícia é que a perda de peso leva à cura, como no caso da asma, mas em outros, como o infarto, não há solução.

FERREIRA, T. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com>. Acesso em: 2 ago. 2012 (adaptado).

O texto apresenta uma reflexão sobre saúde e aponta o excesso de peso e de gordura corporal dos indivíduos como um problema, relacionando-o ao

- A padrão estético, pois o modelo de beleza dominante na sociedade requer corpos magros.
- B equilíbrio psíquico da população, pois esse quadro interfere na autoestima das pessoas.
- C quadro clínico da população, pois a obesidade é um fator de risco para o surgimento de diversas doenças crônicas.
- D preconceito contra a pessoa obesa, pois ela sofre discriminação em diversos espaços sociais.
- E desempenho na realização das atividades cotidianas, pois a obesidade interfere na *performance*.

FONTE: ENEM 2015 (Caderno Amarelo)

A presente questão também trata exclusivamente na superfície textual, não levando em consideração o contexto de publicação do texto ou sua função social. A resposta exige que o candidato identifique uma relação existente dentro dos limites do trecho selecionado e seja capaz de parafraseá-la, a fim de identificar a alternativa correta. Nessa questão em específico, entretanto, após a leitura do texto, parece relativamente simples encontrar a alternativa correta (letra c), já que, em nenhum momento, o texto trata sobre padrões estéticos, equilíbrio psíquico, preconceito ou desempenho na realização de tarefas. A questão parece lidar com uma capacidade leitora relativamente básica para alunos/as concluintes do Ensino Médio e, novamente, aborda a leitura num contexto estritamente escolar, tendo em vista apenas a resolução da questão.

A habilidade de parafrasear informações presentes no texto de apoio também aparece na questão 98-2014.

FIGURA 9 – QUESTÃO 98-2014

Em uma escala de 0 a 10, o Brasil está entre 3 e 4 no quesito segurança da informação. “Estamos começando a acordar para o problema. Nessa história de espionagem corporativa, temos muita lição a fazer. Falta consciência institucional e um longo aprendizado. A sociedade caiu em si e viu que é uma coisa que nos afeta”, diz S.P., pós-doutor em segurança da informação. Para ele, devem ser estabelecidos canais de denúncia para esse tipo de situação. De acordo com o conselheiro do Comitê Gestor da Internet (CGI), o Brasil tem condições de desenvolver tecnologia própria para garantir a segurança dos dados do país, tanto do governo quanto da população. “Há uma massa de conhecimento dentro das universidades e em empresas inovadoras que podem contribuir propondo medidas para que possamos mudar isso [falta de segurança] no longo prazo”. Ele acredita que o governo tem de usar o seu poder de compra de *softwares* e *hardwares* para a área da segurança cibernética, de forma a fomentar essas empresas, a produção de conhecimento na área e a construção de uma cadeia de produção nacional.

SARRES, C. Disponível em: www.ebc.com.br. Acesso em: 22 nov. 2013 (adaptado).

Considerando-se o surgimento da espionagem corporativa em decorrência do amplo uso da internet, o texto aponta uma necessidade advinda desse impacto, que se resume em

- A alertar a sociedade sobre os riscos de ser espionada.
- B promover a indústria de segurança da informação.**
- C discutir a espionagem em fóruns internacionais.
- D incentivar o aparecimento de delatores.
- E treinar o país em segurança digital.

FONTE: ENEM 2014 (Caderno Amarelo)

Tal como em questões anteriores, não é possível recuperar a autoria ou o local da publicação. Ao pesquisarmos alguns trechos na internet, identificamos que o trecho pertence ao artigo *Especialistas ouvidos por CPI alertam para baixa segurança da informação no Brasil*⁷¹, de Carolina Sarres, publicado no site da EBC, empresa pública de comunicação mantida com recursos federais. Comparando o excerto utilizado na composição da questão e o original, percebemos que as adaptações eliminam o título, eliminam vários parágrafos iniciais sobre a comissão parlamentar de inquérito (instaurada depois de várias denúncias de espionagem ao redor do mundo) e recortam o texto a fim de adaptá-lo à questão: o período que inicia o trecho acima é precedido, no original, de “Para o pós-doutor em segurança da informação e presidente da Cloud Security Alliance Brasil, Sérgio Pagliusi”. Interessante notar que toda a fala citada entre aspas no trecho pertence a esse especialista, mas a autoria é suprimida. Nesse sentido, a ausência da autoria elimina a vinculação com a subjetividade do autor, com suas crenças e com sua posição como sujeito de seu tempo. Novamente, o texto é visto aqui apenas como integrante de uma atividade avaliativa que visa verificar determinada proficiência em leitura. O texto não é encarado como exemplar de um determinado gênero, com uma determinada autoria, em um determinado momento. Entretanto, a preocupação expressa no excerto sobre a segurança da informação não é genérica, isto é, não se trata de uma preocupação ampla, desvinculada do momento dessa publicação, especialmente se considerarmos os episódios ocorridos no momento da publicação (caso Snowden e as

⁷¹ Disponível em <http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/10/especialistas-ouvidos-por-cpi-alertam-para-baixa-seguranca-da-informacao-no>. Acesso em 28/02/2017

denúncias de espionagem eletrônica ao redor do mundo) e o veículo que publicou a reportagem.

Assim, se os elementos contextuais são apagamos, resta-nos apenas um texto a ser entendido e decodificado em sua estrutura linguística. A questão 98-2014 exige que o/a aluno/a seja capaz de identificar o problema discutido no excerto. A escolha da alternativa correta se baseia exclusivamente na leitura global do trecho, sem a necessidade de mobilizar elementos extratextuais, e na escolha correta da alternativa que melhor sintetiza o tópico abordado no excerto. Mais uma vez, ler significa pinçar sentidos prontos em um determinado recorte.

A questão 125-2014 também mobiliza estratégias de leitura parecidas com as mencionadas nas anteriores:

FIGURA 10 - QUESTÃO 125-2014

Blog é concebido como um espaço onde o blogueiro é livre para expressar e discutir o que quiser na atividade da sua escrita, com a escolha de imagens e sons que compõem o todo do texto veiculado pela internet, por meio dos *posts*. Assim, essa ferramenta deixa de ter como única função a exposição de vida e/ou rotina de alguém — como em um diário pessoal —, função para qual serviu inicialmente e que o popularizou, permitindo também que seja um espaço para a discussão de ideias, trocas e divulgação de informações.

A produção dos *blogs* requer uma relação de troca, que acaba unindo pessoas em torno de um ponto de interesse comum. A força dos *blogs* está em possibilitar que qualquer pessoa, sem nenhum conhecimento técnico, publique suas ideias e opiniões na *web* e que milhões de outras pessoas publiquem comentários sobre o que foi escrito, criando um grande debate aberto a todos.

LOPES, B. O. A linguagem dos *blogs* e as redes sociais. Disponível em: www.fateczl.edu.br. Acesso em: 29 abr. 2013 (adaptado).

De acordo com o texto, o *blog* ultrapassou sua função inicial e vem se destacando como

- ☐ A estratégia para estimular relações de amizade.
- ☒ B espaço para exposição de opiniões e circulação de ideias.
- ☐ C gênero discursivo substituto dos tradicionais diários pessoais.
- ☐ D ferramenta para aperfeiçoamento da comunicação virtual escrita.
- ☐ E recurso para incentivar a ajuda mútua e a divulgação da rotina diária.

FONTE: ENEM 2014 (Caderno Amarelo)

O excerto acima também minimiza a autoria do texto e o seu contexto de produção ao não especificar essas informações. Não conseguimos localizar o original, portanto, pouco sabemos sobre a situação de produção desse texto que foi recontextualizado na prova. Como hipótese, parece que o texto pertence a um livro ou artigo científico, voltado para um público que não utiliza tradicionalmente blogs, já que apresenta uma definição detalhada desse suporte. Não parece ser o tipo de texto, portanto, voltado para o público jovem no contexto urbano (majoritário na realização da prova), pois a navegação online permite o reconhecimento de blogs sem a necessidade de esclarecer suas formas de funcionamento. Tendo em vista apenas a relação entre o texto e o comando, percebemos que a habilidade de leitura visa à localização de

informações no excerto. O texto não é explorado em nenhuma outra possibilidade de leitura além da verificação de sentidos já expressos na superfície textual.

A próxima questão também parte de uma definição que se dirige a um público diverso daquele que tradicionalmente realiza a prova do ENEM.

FIGURA 11 – QUESTÃO 115-2013

O **hipertexto** permite — ou, de certo modo, em alguns casos, até mesmo exige — a participação de diversos autores na sua construção, a redefinição dos papéis de autor e leitor e a revisão dos modelos tradicionais de leitura e de escrita. Por seu enorme potencial para se estabelecerem conexões, ele facilita o desenvolvimento de trabalhos coletivamente, o estabelecimento da comunicação e a aquisição de informação de maneira cooperativa.

Embora haja quem identifique o hipertexto exclusivamente com os textos eletrônicos, produzidos em determinado tipo de meio ou de tecnologia, ele não deve ser limitado a isso, já que consiste numa forma organizacional que tanto pode ser concebida para o papel como para os ambientes digitais. É claro que o texto virtual permite concretizar certos aspectos que, no papel, são praticamente inviáveis: a conexão imediata, a comparação de trechos de textos na mesma tela, o “mergulho” nos diversos aprofundamentos de um tema, como se o texto tivesse camadas, dimensões ou planos.

RAMAL, A. C. Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Considerando-se a linguagem específica de cada sistema de comunicação, como rádio, jornal, TV, internet, segundo o texto, a hipertextualidade configura-se como um(a)

- ☐ A elemento originário dos textos eletrônicos.
- ☐ B conexão imediata e reduzida ao texto digital.
- ☒ C novo modo de leitura e de organização da escrita.
- ☐ D estratégia de manutenção do papel do leitor com perfil definido.
- ☐ E modelo de leitura baseado nas informações da superfície do texto.

FONTE: ENEM 2013 (Caderno Amarelo)

A questão acima traz um excerto de um livro, *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*, de Andrea Cecilia Ramal. O livro foi publicado em 2012, pela editora Artmed, e tem como público pretendido pesquisadores e professores da área de Educação. Esse contexto não é acionado na leitura e o comando volta-se exclusivamente para o tratamento do texto em sua superfície. A questão exige uma leitura-síntese do excerto, que caracteriza o *hipertexto*. A leitura das alternativas exige atenção, para que os distratores – alternativas com afirmações incorretas, porém muito próximas das verdadeiras, característica que pode provocar confusões na escolha da resposta – não desviem o olhar a alternativa correta. Nesse sentido, a questão mobiliza estratégias de leituras diversas, exceto, porém, a remissão ao contexto, já que ele é praticamente nulo nesse caso.

Além disso, o comando não mobiliza aspectos relacionados ao gênero em questão, isto é, típicas de livros com teor teórico-científico, os quais, em geral, teorizam sobre um determinado tema relevante para a área do conhecimento em que se insere.

Por fim, vejamos a questão 123-2013, última a ser analisada nessa seção:

FIGURA 12 – QUESTÃO 123-2013

Para Carr, internet atua no comércio da distração

Autor de "A Geração Superficial" analisa a influência da tecnologia na mente

O jornalista americano Nicholas Carr acredita que a internet não estimula a inteligência de ninguém. O autor explica descobertas científicas sobre o funcionamento do cérebro humano e teoriza sobre a influência da internet em nossa forma de pensar.

Para ele, a rede torna o raciocínio de quem navega mais raso, além de fragmentar a atenção de seus usuários.

Mais: Carr afirma que há empresas obtendo lucro com a recente fragilidade de nossa atenção. "Quanto mais tempo passamos *on-line* e quanto mais rápido passamos de uma informação para a outra, mais dinheiro as empresas de internet fazem", avalia.

"Essas empresas estão no comércio da distração e são *experts* em nos manter cada vez mais famintos por informação fragmentada em partes pequenas. É claro que elas têm interesse em nos estimular e tirar vantagem da nossa compulsão por tecnologia."

ROXO, E. Folha de S. Paulo, 18 fev. 2012 (adaptado).

A crítica do jornalista norte-americano que justifica o título do texto é a de que a internet

- ☐ A mantém os usuários cada vez menos preocupados com a qualidade da informação.
- ☐ B torna o raciocínio de quem navega mais raso, além de fragmentar a atenção de seus usuários.
- ☐ C desestimula a inteligência, de acordo com descobertas científicas sobre o cérebro.
- ☐ D influencia nossa forma de pensar com a superficialidade dos meios eletrônicos.
- ☒ E garante a empresas a obtenção de mais lucro com a recente fragilidade de nossa atenção.

FONTE: ENEM 2013 (Caderno amarelo)

Aqui, assim como na questão anterior, a ausência do contexto de produção e de referências ao gênero ao qual o excerto pertence revelam que a situação de produção não é importante para o momento. Podemos levantar hipóteses que se tratam de uma resenha ou resumo de um livro, mas não é possível comprovar nenhuma delas, já que não há palavras-ponte suficientes para preencher tais lacunas⁷². Por outro lado, se o contexto e o gênero não são relevantes para a análise em questão, por outro, uma leitura global do excerto é essencial para a compreensão do comando. Solicita-se que o candidato sintetize a crítica feita pelo jornalista americano Nicholas Carr de forma a justificar o título do texto. Sem a observância de todos os itens, o candidato corre o risco de citar um argumento do autor, sem que este, necessariamente, justifique a escolha do título. Assim, novamente, temos uma questão de leitura, inserida num contexto de letramento escolar, sem situação concreta de interação, de uso social da leitura, mas com a mobilização de estratégias constituintes da competência leitora.

Assim, como pudemos analisar nas questões selecionadas para essa seção, permeia a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias uma concepção de língua e

⁷² Pesquisando brevemente a origem do texto, verificamos que este foi publicado por Elisângela Roxo, no caderno Ilustrada, do jornal Folha de S. Paulo (disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/26429-para-carr-internet-atua-no-comercio-da-distracao.shtml>. Acesso em 30/01/2017. Nesse espaço, publicam-se resenhas de livros, filmes e diversas informações de cunho artístico e cultural.

de texto como entidades autônomas, transparentes, em que o sentido está para ser identificado, recortado e pinçado da superfície textual. Os valores implicados nas publicações são minimizados e o texto ganha ares de neutralidade, como se fosse alheio ao seu momento histórico de produção e circulação. Revela-se também uma concepção de letramento escolar, em que os textos são fragmentados para compor atividades com fins pedagógicos (como questionários e listas de exercícios), sem que haja preocupação com a situação real de uso da escrita ou da leitura em que tais práticas se inserem. Esse cenário é normalmente o da avaliação institucional, como é o caso do ENEM. Nessas ocasiões, na maioria das vezes,

não há o que construir, não há o que compartilhar, o que criticar, com o que dialogar; há somente o que decodificar. Pensando em termos dos usos sociais da leitura e da escrita (letramentos), Cook-Gumperz (1991), Soares (1998), dentre outros, apontam a escolarização (ou pedagogização) desses usos como forma de controlá-los; de restringir o letramento – fenômeno social e amplo, observável nas práticas sociais cotidianas – a algumas capacidades cognitivas e usos da leitura e da escrita, restrito ao contexto escolar, que são avaliados e medidos de tempos em tempos, através de testes e provas. Trata-se do **letramento escolar**, uma prática *burocratizada* leitura e da escrita, processo e produto da escolarização. (JURADO e ROJO, 2006, p. 42).

Assim, a leitura perde seu caráter dialógico, responsivo e múltiplo para ceder lugar a uma leitura única, focada em objetivos escolares e que pouco revelam sobre a capacidade dos/as alunos/as de serem críticos, autônomos e atuantes no meio social. Como bem declaram Jurado e Rojo (2006, p. 52, grifos das autoras), ao considerarmos a língua e os textos dessa forma, “não existe construção de sentidos pelo aluno: tudo já está dito, explicado *a priori* e deve ser reconhecido e repetido. E esse *tudo* é muito *pouco*”. Assim, a dissonância entre a concepção de língua, leitura e escrita discutida nos documentos oficiais e as subjacentes à composição das questões da prova indica a necessidade de repensarmos a avaliação em língua portuguesa, uma vez que esse padrão de abordagem analisado acima é limitador.

Sabemos que nem sempre é possível, em uma única questão, colocar em pauta todas as estratégias em jogo no momento da leitura. Contudo, inquieta-nos o tratamento dado aos textos ao longo da prova. Para cada uma das 45 questões, existe um texto (ou excerto, recortado apenas para compor a questão), a partir do qual se elabora uma única pergunta. De fato, nesse formato, é difícil considerar a língua como um fenômeno social e conseguir operacionalizar em atividades práticas uma realidade complexa. Dentro desses limites, como considerar o gênero que norteia a realização do texto escolhido?

Como avaliar a situação de produção desse texto? É possível considerar as escolhas linguísticas feitas pelo autor como produtos de um determinado contexto e de um determinado projeto de dizer? Temos consciência de que as colocações do Círculo de Bakhtin teorizavam sobre a linguagem sem intenções de pensar num tratamento pedagógico para a questão. Contudo, a partir do momento em que escolhemos ensinar e refletir sobre a língua materna a partir dessa perspectiva, seja nos OCNEM ou na presente pesquisa, essas são perguntas inevitáveis. Na perspectiva do Círculo, não é viável – nem possível – separar o texto, a língua dos valores atribuídos a ela. Assim, a teorização dos documentos oficiais corrobora a inseparabilidade de língua e meio social, mas, no momento de operacionalizar essa visão teórica, as questões do ENEM ignoram esses aspectos. Assim, preparam-se professores/as e alunos/as em uma determinada abordagem e, ao chegarmos ao final da trajetória da Educação Básica, existe uma avaliação em larga escala operando com diferentes pressupostos. A falta de afinamento entre avaliações e documentos norteadores do ensino – para dizer o mínimo – confunde professores/as e alunos/as, deixa profissionais inseguros sobre novas abordagens e incentiva análises descontextualizadas em sala de aula. Esse é um dos efeitos retroativos que o exame pode produzir. Nos contextos de ensino em que o Enem ocupa um lugar de destaque – como em instituições particulares –, seus conteúdos e princípios podem se sobrepor aos preceitos contidos nos documentos oficiais e, dessa forma, minar, dentro da sala de aula, análises que considerem natureza dialógica da linguagem.

Entretanto, se, a partir de um mesmo texto, apresentado integralmente, fossem elaboradas questões capazes de mobilizar diversos níveis desse texto, tendo em vista o contexto mais amplo e, em seguida, características mais particulares (relações de coesão e coerência, por exemplo) a atividade de leitura seria mais significativa e, mesmo que escolar, a aproximação das práticas de uso real seria mais evidente.

A seguir, analisaremos questões que, além de romperem com elementos contextuais em sua constituição, colocam o texto como mero acessório para a avaliação de um determinado conhecimento. Assim, texto funciona como mero *pretexto* – não é objeto de análise ou de reflexão, apenas *motivador temático*.

3.2.2 Textos como pretextos

O grupo de questões aqui selecionadas envolvem questões, em geral, de verificação de conhecimentos sobre linguagem, nas quais o texto escolhido para compor o comando ocupa um papel acessório. Ele é pouco ou nada mobilizado na resolução da questão. Na maioria das vezes, sem o excerto selecionado, a questão poderia ser resolvida da mesma forma, com poucas alterações na formulação dos comandos. Essas questões aparecem em grande número na prova e, por suas características descritas até então, afastam-se das reflexões sobre a linguagem promovidas pelos documentos oficiais, especialmente por disfarçarem uma visão conteudista de conhecimento, a despeito da importância de contextualização significativa para o aluno. Vejamos alguns exemplos:

FIGURA 13 – QUESTÃO 115-2014

FABIANA, *arrepelando-se de raiva* — Hum! Ora, eis aí está para que se casou meu filho, e trouxe a mulher para minha casa. É isto constantemente. Não sabe o senhor meu filho que quem casa quer casa... Já não posso, não posso, não posso! (*Batendo com o pé*). Um dia arrebento, e então veremos!

PENA, M. *Quem casa quer casa*. www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 7 dez. 2012.

As rubricas em itálico, como as trazidas no trecho de Martins Pena, em uma atuação teatral, constituem

- A necessidade, porque as encenações precisam ser fiéis às diretrizes do autor.
- ☒ B possibilidade, porque o texto pode ser mudado, assim como outros elementos.
- C preciosismo, porque são irrelevantes para o texto ou para a encenação.
- D exigência, porque elas determinam as características do texto teatral.
- E imposição, porque elas anulam a autonomia do diretor.

FONTE: ENEM 2014 (Caderno Amarelo)

O excerto acima é de uma peça de Martins Pena, *Quem casa quer casa*. O trecho é curto e contém, em itálico, as rubricas, características do texto teatral. O comando da questão não explora nenhum sentido presente no excerto, não questiona, por exemplo, a situação vivenciada ou as reações da personagem Fabiana. A pergunta tem por objetivo verificar se o/a aluno/a conhece a função das rubricas no texto. As respostas começam com uma palavra-síntese dessa função, seguidas de uma justificativa. Nesse sentido, o contexto em que Martins Pena produziu essa peça, a caracterização das personagens, as representações sociais constituintes da trama, os conflitos, enfim, o todo da peça é reduzido a uma verificação de um conhecimento isolado desse contexto. Tendo esse objetivo em vista e as opções de resposta, a questão poderia ser reduzida pela metade, economizando espaço de impressão e tempo dos/das alunos/as. A questão 115-2014, dessa forma, parte de um texto apenas por partir, já que não o mobiliza para a construção de sentido. Além disso, qual a relevância de se saber a função de mecanismos do texto se o/a aluno/a não souber explorar as nuances de sentido que tais

rubricas podem proporcionar caso sejam alteradas em uma determinada leitura da peça? Considerando o exposto, essa questão dispensa o texto de apoio, pois não o mobiliza a verificação, de fato, de capacidades leitoras relevantes para a etapa final do Ensino Médio.

A questão seguinte também segue esse princípio: não é necessário o texto para responder a pergunta feita no enunciado:

FIGURA 14 – QUESTÃO 107-2014

<p style="text-align: center;">Tarefa</p> <p>Morder o fruto amargo e não cuspir Mas avisar aos outros quanto é amargo Cumprir o trato injusto e não falhar Mas avisar aos outros quanto é injusto Sofrer o esquema falso e não ceder Mas avisar aos outros quanto é falso Dizer também que são coisas mutáveis... E quando em muitos a não pulsar — do amargo e injusto e falso por mudar — então confiar à gente exausta o plano de um mundo novo e muito mais humano.</p>	<p>Na organização do poema, os empregos da conjunção “mas” articulam, para além de sua função sintática,</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> A a ligação entre verbos semanticamente semelhantes. <input type="radio"/> B a oposição entre ações aparentemente inconciliáveis. <input checked="" type="radio"/> C a introdução do argumento mais forte de uma sequência. <input type="radio"/> D o reforço da causa apresentada no enunciado introdutório. <input type="radio"/> E a intensidade dos problemas sociais presentes no mundo.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CAMPOS, G. Tarefa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira

FONTE: ENEM 2014 (Caderno Amarelo)

O poema acima, de Geir Nuffer Campos, poeta, escritor e jornalista brasileiro, foi publicado no livro *Canto claro e poemas anteriores*, de 1957. Os sentidos passíveis de serem atribuídos ao texto ficam à espera de maiores referências. Quem é esse autor, que escreveu esse poema? Que contexto social e histórico constituía Campos como sujeito? Nenhuma dessas informações é recuperada, nem mesmo que de forma breve, no comando da questão. Aliás, tão logo se começa a leitura deste, se percebe a irrelevância do poema para a escolha da resposta. A pergunta trata sobre coesão e argumentação, mais especificamente sobre a função da conjunção adversativa *mas* no poema. Entretanto, o uso de *mas* solicitado na questão não se trata de um uso peculiar, cuja expressividade exige o poema de Campos como contexto para a análise. A função das adversativas, em geral, nos textos argumentativos, é justamente introduzir um argumento mais forte numa sequência. Essa questão, portanto, poderia também, como anterior, ser reformulada e resumida, para que um texto não seja um mero pretexto para a verificação de conteúdos pontuais. Além disso, parece que a escolha do poema segue um critério que tira dele, enquanto gênero literário, suas características como tal: escolhe-se um poema pelo uso do *mas*. Nessa linha de raciocínio, trazer para a prova um

poema ou uma frase solta, sem autor e sem contexto, estão no mesmo patamar de tratamento da língua, vista a partir de suas unidades, descontextualizadas e fixas.

A questão 119-2013 trata do mesmo tópico gramatical abordado em 107-2014.

FIGURA 15 – QUESTÃO 119-2013



Nessa charge, o recurso morfossintático que colabora para o efeito de humor está indicado pelo(a)

- ☒ A emprego de uma oração adversativa, que orienta a quebra da expectativa ao final.
- ☐ B uso de conjunção aditiva, que cria uma relação de causa e efeito entre as ações.
- ☐ C retomada do substantivo "mãe", que desfaz a ambiguidade dos sentidos a ele atribuídos.
- ☐ D utilização da forma pronominal "la", que reflete um tratamento formal do filho em relação à "mãe".
- ☐ E repetição da forma verbal "é", que reforça a relação de adição existente entre as orações.

FONTE: ENEM 2013 (Caderno amarelo)

Novamente, o conector *mas* aparece, agora como responsável pelo efeito de humor em uma charge de Quino, com o personagem Felipe. O contexto da publicação também é extirpado, bem como demais informações a respeito do personagem em questão. O contexto não é mobilizado e o comando atém-se ao nível estritamente gramatical para formular a questão.

Se, de fato, o “elemento morfossintático” colabora para a construção do humor na charge, ele não é o único, nem o principal, nem indispensável para criar tal efeito. Em relação à construção sintática, é por meio desse elemento que se inicia uma mudança de perspectiva na próxima oração, mas é possível reconhecer essa mudança mesmo sem saber classificá-las como tal. Mais uma vez, parece haver aqui a necessidade de verificar um determinado conhecimento e usar o texto como meio para concretizar outros fins que não a análise do texto em uma situação concreta de uso.

A charge em questão se apropria de ditos populares, que permeiam a esfera do cotidiano, recheada de marcas e de diálogos com outras esferas (BAKHTIN, 2011). O personagem subverte a lógica contida no ditado *a preguiça é a mãe de todos os vícios* ao tomá-la de forma literal, compreendendo mãe não como *raiz, origem, princípio*, mas como *aquela a quem eu devo respeito*, consenso quase universal em relação à maternidade. Nesse sentido, a charge oferece, em primeiro lugar, uma oportunidade para refletir (em uma questão de análise linguística) sobre essas questões. Há também a

possibilidade de se pensar em quantos implícitos há na simples expressão “mãe é mãe”. Por fim, há ainda a possibilidade de refletir sobre a apropriação em nossos discursos dos discursos alheios, do senso comum, enfim, das palavras dos outros... A escolha do texto é potente: carrega em si inúmeras possibilidades de análise. Contudo, ao explorar pouco os sentidos passíveis de serem atribuídos ao texto, o comando da questão parece apenas disfarçar a necessidade de abordar o uso das adversativas como elementos morfossintáticos para quebrar expectativas, sem, necessariamente, atentar para esses usos linguísticos em situações concretas e situadas.

Além disso, mesmo sem o contexto de publicação da charge em questão, o próprio contexto ficcional do personagem já seria um caminho para enriquecer a análise. Quem é esse personagem duelando contra a preguiça, hierarquizando consensos igualmente estabelecidos e partilhados como verdades em seu meio social a fim de justificar seu estado de espírito? Felipe tem características distintas dos demais personagens da obra de Quino, tem história própria e falas típicas. Assim, mesmo sem adentrarmos ao contexto histórico de produção das tiras do cartunista argentino, sem situarmos o auditório social com quem as produções dialogavam, é possível perceber que há ainda vários diálogos possíveis a partir desse texto, todos obliterados pela análise de um único elemento.

A questão 120-2013 é outro exemplo de uso do texto como pretexto.

FIGURA 16 – QUESTÃO 120-2013



Disponível em: www.filosofia.com.br. Acesso em: 30 abr. 2010.

Pelas características da linguagem visual e pelas escolhas vocabulares, pode-se entender que o texto possibilita a reflexão sobre uma problemática contemporânea ao

- A criticar o transporte rodoviário brasileiro, em razão da grande quantidade de caminhões nas estradas.
- ☒ B ironizar a dificuldade de locomoção no trânsito urbano, devida ao grande fluxo de veículos.
- C expor a questão do movimento como um problema existente desde tempos antigos, conforme frase citada.
- D restringir os problemas de tráfego a veículos particulares, defendendo, como solução, o transporte público.
- E propor a ampliação de vias nas estradas, detalhando o espaço exíguo ocupado pelos veículos nas ruas.

FONTE: ENEM 2013 (Caderno Amarelo)

A questão solicita a identificação do tema abordado na charge, a qual, de acordo com a referência citada no rodapé, foi retirada do site www.filosofia.com.br. Não há um link específico que permita a recuperação desta informação e, assim, não conseguimos

localizar quem é o autor da ilustração, nem quando ela foi publicada. A ausência dessas informações impossibilita a recuperação do contexto de publicação da charge, mas, tal como na questão 96-2012, a concepção de língua como um fenômeno situado não é base de sustentação. Assim, apesar de os documentos oficiais apontarem a intertextualidade como um fenômeno a ser considerado em relação ao estudo das linguagens⁷³, esse elemento foi preterido na composição da pergunta. O comando aborda o reconhecimento de uma “problemática contemporânea”, com a intenção de abordar a mobilidade deficitária causada pelo excesso de veículos, sem, de fato, considerar o todo da ilustração, que contém um balão com o seguinte texto: “Certo estava Parmênides: não há movimento!”. Quem é Parmênides e o que ele significa na ausência de movimento da qual trata? Para compreender essa charge, novamente, é preciso mais do que as “escolhas vocabulares” e a “linguagem visual”. A reflexão sobre a charge carece desse contexto, que situe esse personagem histórico mobilizado para a construção de sentido. Sem essa remissão ao contexto em que a colocação de Parmênides foi realizada, não há como compreender a charge em sua integralidade. Reduz-se a riqueza da intertextualidade, inexplorada e tratada como mero detalhe. O objetivo da questão parece, assim, identificar um tema contemporâneo. Por isso, o texto serve como um pretexto, pois ele não é objeto de reflexão propriamente dito. O projeto de dizer do autor, os sentidos incorporados à tira graças à reflexão filosófica de Parmênides, o contexto de publicação desse texto, todos esses elementos são deixados em segundo plano e o/a aluno/a deve apenas reconhecer na tira um problema que faz parte do cotidiano das médias e grandes cidades. Se o objetivo é puramente temático, esse exercício poderia partir de qualquer outro texto sobre o mesmo tema – e o texto torna-se um mero acessório, não objeto de estudo próprio das linguagens. Além disso, a compreensão, como preveem as ONC (BRASIL, 2006) entendem a compreensão como uma atividade que “não se limita à decodificação e identificação de conteúdos”.

Ao longo dos cadernos avaliados, foram várias as questões em que o tratamento dado ao texto revela que a escolha dos textos é um mero detalhe, que serve apenas para compor uma questão cujo objetivo está definido a priori.

FIGURA 17 - QUESTÃO 133-2013

⁷³ Nos PCN + (MEC, 2006), o conceito de intertextualidade aparece relacionado ao conceito de *interlocução, significação e dialogismo*, como “indispensável para a compreensão do **diálogo** que alimenta a dinâmica da cultura em todos os campos do saber – especialmente no que diz respeito às noções de tradição e ruptura” (p. 44, grifo do original).

Lusofonia

rapariga: s.f., fem. de rapaz: mulher nova; moça; menina (Brasil), meretriz.

Escrevo um poema sobre a rapariga que está sentada no café, em frente da chávena de café, enquanto alisa os cabelos com a mão. Mas não posso escrever este poema sobre essa rapariga porque, no Brasil, a palavra rapariga não quer dizer o que ela diz em Portugal. Então, terei de escrever a mulher nova do café, a jovem do café, a menina do café, para que a reputação da pobre rapariga que alisa os cabelos com a mão, num café de Lisboa, não fique estragada para sempre quando este poema atravessar o atlântico para desembarcar no rio de Janeiro. E isto tudo sem pensar em África, porque aí lá terei de escrever sobre a moça do café, para evitar o tom demasiado continental da rapariga, que é uma palavra que já me está a pôr com dores de cabeça até porque, no fundo, a única coisa que eu queria era escrever um poema sobre a rapariga do café. A solução, então, é mudar de café, e limitar-me a escrever um poema sobre aquele café onde nenhuma rapariga se pode sentar à mesa porque só servem café ao balcão.

JÚDICE, N. *Materia do Poema*. Lisboa: D. Quixote, 2008

O texto traz em relevo as funções metalinguística e poética. Seu caráter metalinguístico justifica-se pela

- ☐ A discussão da dificuldade de se fazer arte inovadora no mundo contemporâneo.
- ☐ B defesa do movimento artístico da pós-modernidade, típico do século XX.
- ☐ C abordagem de temas do cotidiano, em que a arte se volta para assuntos rotineiros.
- ☒ D tematização do fazer artístico, pela discussão do ato de construção da própria obra.
- ☐ E valorização do efeito de estranhamento causado no público, o que faz a obra ser reconhecida.

FONTE: ENEM 2013 (Caderno Amarelo)

A questão 133-2013 traz um poema de Nuno Júdice, poeta e professor universitário da Universidade de Nova Lisboa (Portugal), a respeito do fazer poético em língua portuguesa. O poeta reflete sobre suas escolhas vocabulares que efeitos de sentido provocariam em falantes de língua portuguesa ao redor do mundo, já que os significados são contextuais e ideologicamente carregados (BAKHTIN, 2010[1929]). O texto é bastante interessante, especialmente por refletir sobre variação linguística (tópico a ser considerado ao longo dos estudos de língua portuguesa do Ensino Médio).

Entretanto, apesar das inúmeras possibilidades de reflexões a respeito do poema de Júdice, o comando da questão solicita que o/a aluno/a justifique o caráter metalinguístico do texto, com base nas alternativas disponíveis. Assim, parece que o objetivo é verificar se o aluno sabe o que é um poema metalinguístico, sem se preocupar sobre a reflexão em si. O questionamento sobre os diferentes acentos valorativos que determinadas palavras recebem nos países de língua portuguesa, nas mais variadas situações de interlocução, questão digna de curiosidade e de envolvimento dos falantes, é substituído pela verificação de nomenclatura. Não há reflexão sobre os usos linguísticos e suas implicações, apenas aplicação de um conceito. Ainda que reconhecer conceitos e saber exemplificá-los seja um passo a ser dado em estudos de qualquer natureza, a mera aplicação de um conceito não significa que o/a aluno/a entenda a

distinção existente entre rapariga, moça ou mulher e os efeitos dessa distinção em situações reais de interlocução.

FIGURA 18 – QUESTÃO 96-2012

QUESTÃO 96



Disponível em: www.ivancabral.com. Acesso em: 27 fev. 2012.

O efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. No contexto da ilustração, a frase proferida recorre à

- ☒ A polissemia, ou seja, aos múltiplos sentidos da expressão "rede social" para transmitir a ideia que pretende veicular.
- ☐ B ironia para conferir um novo significado ao termo "outra coisa".
- ☐ C homonímia para opor, a partir do advérbio de lugar, o espaço da população pobre e o espaço da população rica.
- ☐ D personificação para opor o mundo real pobre ao mundo virtual rico.
- ☐ E antonímia para comparar a rede mundial de computadores com a rede caseira de descanso da família.

FONTE: ENEM 2012 (Caderno Amarelo)

A questão 96-2012 é composta por uma charge do cartunista Ivan Cabral, publicada em site próprio em 1/06/2011⁷⁴, sob o marcador “charge do dia”. Ao lermos brevemente outras charges publicadas por Cabral ao longo do ano, percebemos como temática recorrente os assuntos políticos em destaque nos jornais diários. Contudo, não é possível inferir se a charge utilizada para a questão 96 se relaciona a fatos pontuais noticiados no período ou apenas ao contexto de popularização das redes sociais no país, marcado por profundas desigualdades econômicas e sociais. O comando não traz referências à situação de produção da charge, impedindo que a compreensão se realize a partir dos elementos sócio-históricos envolvidos nessa produção.

A ideia de que o texto contém todas as informações e basta reconhecê-las para que os sentidos possam emergir se consolida na redação do comando. O trecho afirma que “o efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos” e, em seguida, solicita que o aluno leve em consideração o “contexto da ilustração”. Entretanto, não é apenas pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos que os efeitos de sentido são gerados. Para que se cumpra a intenção pretendida com a seleção de elementos verbais e não verbais, é preciso que os interlocutores estejam situados em um determinado contexto histórico e social, em

⁷⁴ Disponível em <http://www.ivancabral.com/2011/06/charge-do-dia-rede-social.html>. Acesso em 29/01/2017.

que *rede social* possa ser compreendido como “artefato, de tecido ou malha resistente, suspenso pelas duas extremidades, onde se dorme ou descansa”⁷⁵, e que está sendo dividido entre duas ou mais pessoas. O efeito de sentido não se efetiva integralmente se essa compreensão do mundo ao redor (nesse caso, do cenário brasileiro, em que a difusão de tecnologias, em especial da informática e da internet, esbarra na indisponibilidade recursos econômicos) não estiver plenamente mobilizada.

Além disso, a resposta escolhida (opção a) não aborda os sentidos possíveis expressos pela charge. O objetivo da questão parece ser verificar que o/a aluno/a sabe *nomear* a possibilidade de explorar os sentidos múltiplos de uma mesma expressão, não *explorar* os sentidos da expressão rede social, usada numa charge de Ivan Cabral, com uma dada intenção discursiva e um contexto social e histórico determinado. A questão solicita o procedimento, operação ou estratégia utilizada pelo cartunista para alcançar determinado efeito de sentido. A resposta seria “polissemia, ou seja, aos múltiplos sentidos da expressão ‘rede social’ para transmitir *a ideia que pretende veicular*” (grifo nosso). Em outras palavras, há uma ideia que se pretende veicular, mas não nos interessa saber qual. O grifo destaca a omissão, na resposta, do sentido geral, da crítica veiculada pela charge – evita-se a responsabilidade de apresentar uma leitura global possível nesse caso. Assim, o trecho destacado reforça a ausência de reflexão sobre o texto como exemplar de um gênero que circula socialmente em situações concretas de interação. Exige-se apenas a nomeação do recurso, sem atenção para o contexto de produção ou para os sentidos passíveis de serem construídos no e a partir do texto motivador.

Assim, essa questão que, à primeira vista, poderia ser considerada interessante e com potencial para constituir uma atividade situada, revela uma concepção de língua descontextualizada e de texto como pretexto para compreensão de outras habilidades (como a de memorizar e aplicar conceitos).

FIGURA 19 – QUESTÃO 127-2012

⁷⁵ Definição de acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em <https://www.priberam.pt/dlpo/rede>. Acesso em 30/01/2017.

QUESTÃO 127

Desabafo

Desculpem-me, mas não dá pra fazer uma cronicazinha divertida hoje. Simplesmente não dá. Não tem como disfarçar: esta é uma típica manhã de segunda-feira. A começar pela luz acesa da sala que esqueci ontem à noite. Seis recados para serem respondidos na secretária eletrônica. Recados chatos. Contas para pagar que venceram ontem. Estou nervoso. Estou zangado.

CARNEIRO, J. E. *Veja*, 11 set. 2002 (fragmento).

Nos textos em geral, é comum a manifestação simultânea de várias funções da linguagem, com o predomínio, entretanto, de uma sobre as outras. No fragmento da crônica *Desabafo*, a função da linguagem predominante é a emotiva ou expressiva, pois

- ☐ A o discurso do enunciador tem como foco o próprio código.
- ☒ B a atitude do enunciador se sobrepõe àquilo que está sendo dito.
- ☐ C o interlocutor é o foco do enunciador na construção da mensagem.
- ☐ D o referente é o elemento que se sobressai em detrimento dos demais.
- ☐ E o enunciador tem como objetivo principal a manutenção da comunicação.

FONTE: ENEM 2012 (Caderno Amarelo)

Aqui, novamente, a noção de funções da linguagem reaparece, como conhecimento a ser avaliado. Não importa o contexto de interlocução, o local de publicação do texto ou mesmo o tratamento temático dado pelo autor. O excerto interessa como exemplar capaz de ilustrar funções da linguagem. Além disso, o comando deixa explícita essa noção ao já destacar qual é a função da linguagem a ser verificada: emotiva ou expressiva. A escolha das alternativas será feita de acordo com a que melhor explique do que se trata essa função. Nesse sentido, não importa o exemplar textual em si, como enunciado único e irrepetível, pleno de uma vontade de dizer determinada e permeado por vozes alheias. Sem ler o excerto, seria possível responder à questão da mesma forma, já que o texto de apoio é apenas um exemplo, um motivador para a resolução dessa questão.

Diante de todo o exposto, a seção que aqui se encerra apresenta como particularidade um tratamento do texto como mero motivador temático ou conceitual, o qual, em si, não é objeto de análise. Essas escolhas revelam uma concepção de texto e de língua em desacordo com o previsto nos documentos oficiais de ensino. Os valores, os diálogos entre textos, a construção de sentidos promovida pela interação entre autor e leitor são minimizados. O letramento ideológico (STREET, 2003) é obliterado e a leitura e a escrita são consideradas como práticas autônomas, neutras, independentes do seu contexto sócio-histórico.

É interessante notar que, mesmo com escolhas de excertos interessantes e múltiplos (poemas, tiras, entre outros), o tratamento dado a eles os transforma em elementos assépticos, estéreis, limitados. As ideologias de língua, texto e escrita expressas nessas questões estão arraigadas não apenas ao imaginário daqueles que elaboraram as questões, mas também daqueles que as validaram para compor o banco

de dados da prova. Assim, a limitação da composição das questões reduz os textos a meros pretextos, criando-se uma falsa sensação de contextualização para a atividade escolar.

3.2.3 Textos como pretextos: os documentos oficiais como palavras alheias

Em muitas das questões, há palavras-chave dos documentos oficiais e teorias que sustentam o ENEM (os PCNs, por exemplo), como *gênero*, *texto*, *função*, *propósito*, *oralidade*, sem que, de fato, a elaboração da questão demonstre uma sustentação concreta nessas teorias. A questão 104 pode servir como uma primeira amostra de como esse processo de interlocução com alguém diferente do candidato se estabelece.

FIGURA 20 – QUESTÃO 104-2015

Por que as formigas não morrem quando postas em forno de micro-ondas?

As micro-ondas são ondas eletromagnéticas com frequência muito alta. Elas causam vibração nas moléculas de água, e é isso que aquece a comida. Se o prato estiver seco, sua temperatura não se altera. Da mesma maneira, se as formigas tiverem pouca água em seu corpo, podem sair incólumes. Já um ser humano não se sairia tão bem quanto esses insetos dentro de um forno de micro-ondas superdimensionado: a água que compõe 70% do seu corpo aqueceria. Micro-ondas de baixa intensidade, porém, estão por toda a parte, oriundas da telefonia celular, mas não há comprovação de que causem problemas para a população humana.

OKUNO, E. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br>. Acesso em: 11 dez. 2013.

Os textos constroem-se com recursos linguísticos que materializam diferentes propósitos comunicativos. Ao responder à pergunta que dá título ao texto, o autor tem como objetivo principal

- Ⓐ defender o ponto de vista de que as ondas eletromagnéticas são inofensivas.
- Ⓑ divulgar resultados de recentes pesquisas científicas para a sociedade.
- Ⓒ apresentar informações acerca das ondas eletromagnéticas e de seu uso.
- Ⓓ alertar o leitor sobre os riscos de usar as micro-ondas em seu dia a dia.
- Ⓔ apontar diferenças fisiológicas entre formigas e seres humanos.

FONTE: ENEM 2015 (Caderno Amarelo)

Partindo do texto de apoio, é difícil reconstruir o contexto de produção desse texto. A referência ao estilo ABNT informa que a fonte é a Revista Pesquisa FAPESP, produzida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. De acordo com o site da revista, “o objetivo básico da publicação é difundir e valorizar os resultados da produção científica e tecnológica brasileira, da qual a FAPESP é uma das mais importantes agências de fomento”, além de funcionar como “um polo de contato e reconhecimento contínuo dos pesquisadores brasileiros e como referência indispensável para as editoras de ciência e tecnologia dos veículos de comunicação nacionais”⁷⁶.

⁷⁶ Disponível em <http://revistapesquisa.fapesp.br/quem-somos/>. Acesso em 13/11/2016.

Nesse sentido, apesar de ser uma revista de divulgação científica, os interlocutores previstos aqui não são necessariamente jovens ou alunos/as do Ensino Médio. É importante mencionar também que a revista tem uma tiragem relativamente pequena (38.000 exemplares mensais) se comparada com outras publicações de circulação nacional (a revista *Superinteressante*, do grupo Abril, tem 188.842 exemplares mensais distribuídos a assinantes) e é pouco conhecida pelo público que está prestando o Exame. Acreditamos que esses fatores dificultam a reconstrução do contexto de interlocução e, portanto, prejudicam a compreensão integral do texto socialmente situado.

Contudo, tal como em outras questões, parece que aqui a situação de interlocução não é levada em consideração na composição da questão. O comando parte de uma definição de texto, aparentemente afinada com a noção da língua que sustentam os PCN, ao afirmar que “os textos materializam diferentes propósitos comunicativos”. Entretanto, o entendimento do objetivo de um texto materializa a “vontade de dizer” (BAKHTIN, 2011) de um determinado falante e depende especialmente do conhecimento de quem são os interlocutores, das posições que ocupam e em qual contexto o texto está sendo publicado. Assim, o termo *propósito* na referida questão está associado exclusivamente ao texto, como unidade autônoma de sentidos, sem estabelecer relação concreta com a noção de atribuição de sentidos socialmente situada.

Nesse sentido, parece que o/a elaborador/a estabelece um diálogo com aqueles que avaliarão a composição da sua questão e com os documentos oficiais, utilizando-se de termos-chave das teorias que embasam o ensino de língua portuguesa no país, sem colocar em questão os/as alunos/as que realizarão o Exame. Em outras palavras, parece que os próprios elaboradores de questões não conseguem tornar operacionais os conceitos teóricos mobilizados (com todos os pressupostos que carregam) em atividades significativas e situadas. É como se os documentos oficiais e as teorias que sustentam os documentos oficiais ainda fossem palavras alheias aos elaboradores. Como explica Bakhtin (2011, p. 294, grifos do autor),

pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão.

Assim, os elaboradores operam com o conceito de propósito, por exemplo, como palavras alheias: plenos de ecos dos documentos oficiais, mas sem, contudo, operar de fato com os sentidos pressupostos e decorrentes dessas propostas.

Essa lógica é bastante recorrente ao longo dos cadernos e também parece ser o caso da questão 100:

FIGURA 21 – QUESTÃO 100-2015

Embalagens usadas e resíduos devem ser descartados adequadamente

Todos os meses são recolhidas das rodovias brasileiras centenas de milhares de toneladas de lixo. Só nos 22,9 mil quilômetros das rodovias paulistas são 41,5 mil toneladas. O hábito de descartar embalagens, garrafas, papéis e bitucas de cigarro pelas rodovias persiste e tem aumentado nos últimos anos. O problema é que o lixo acumulado na rodovia, além de prejudicar o meio ambiente, pode impedir o escoamento da água, contribuir para as enchentes, provocar incêndios, atrapalhar o trânsito e até causar acidentes. Além dos perigos que o lixo representa para os motoristas, o material descartado poderia ser devolvido para a cadeia produtiva. Ou seja, o papel que está sobrando nas rodovias poderia ter melhor destino. Isso também vale para os plásticos inservíveis, que poderiam se transformar em sacos de lixo, baldes, cabides e até acessórios para os carros.

Disponível em: www.qiroadasestradas.com.br. Acesso em: 31 jul. 2012.

Os gêneros textuais correspondem a certos padrões de composição de texto, determinados pelo contexto em que são produzidos, pelo público a que eles se destinam, por sua finalidade. Pela leitura do texto apresentado, reconhece-se que sua função é

- Ⓐ apresentar dados estatísticos sobre a reciclagem no país.
- Ⓑ alertar sobre os riscos da falta de sustentabilidade do mercado de recicláveis.
- Ⓒ divulgar a quantidade de produtos reciclados retirados das rodovias brasileiras.
- Ⓓ revelar os altos índices de acidentes nas rodovias brasileiras poluídas nos últimos anos.
- Ⓔ conscientizar sobre a necessidade de preservação ambiental e de segurança nas rodovias.

FONTE: ENEM 2015 (Caderno Amarelo)

O comando dessa questão também evoca um conceito fundamental para o ensino da língua portuguesa: os gêneros discursivos. Ensinar a ler e a escrever a partir de gêneros significa compreender que a língua não se resume a unidades gramaticais ou sentenças isoladas, mas que se realiza em enunciados concretos, fruto das interações humanas no meio social. Esses enunciados circulam em determinadas esferas de ação humana e são caracterizados por seu estilo, estrutura composicional e conteúdo temático. Pensar em gêneros implica, necessariamente, em mobilizar interlocutores que, socialmente situados, interagem na construção de sentidos com objetivos determinados.

Contudo, apesar do aparente diálogo com pressupostos da teoria bakhtiniana, essa retomada é limitada. O comando da questão solicita que o candidato, “a partir da leitura do texto”, reconheça qual sua função. Novamente, estamos diante de um comando que retoma palavras-chave da teoria que permeia os documentos oficiais sem operacionalizá-los de modo efetivo. Não é possível reconstruir o propósito desse texto sem conhecer quem o escreveu, para quem, em qual contexto e onde esse texto circulou.

Assim, apesar de mobilizar o aparato teórico dos gêneros, a noção que prevalece aqui ainda é a de língua transparente, que contém em si todos os sentidos: basta ler o texto para compreendê-lo. Não é preciso mobilizar nenhum outro recurso além dele para conseguir construir significados. Assim, novamente, apesar de uma aparente noção de língua e texto contextualizados, esse ideário não se sustenta numa análise mais cuidadosa da questão.

Vejamos agora a questão 126-2015, a qual poderia ter sido considerada também na seção anterior.

FIGURA 22 – QUESTÃO 126-2015

No ano de 1985 aconteceu um acidente muito grave em Angra dos Reis, no Rio de Janeiro, perto da aldeia guarani de Sapukai. Choveu muito e as águas pluviais provocaram deslizamentos de terras das encostas da Serra do Mar, destruindo o Laboratório de Radioecologia da Central Nuclear Almirante Álvaro Alberto, construída em 1970 num lugar que os índios tupinambás, há mais de 500 anos, chamavam de Itaoma. O prejuízo foi calculado na época em 8 bilhões de cruzeiros. Os engenheiros responsáveis pela construção da usina nuclear não sabiam que o nome dado pelos índios continha informação sobre a estrutura do solo, minado pelas águas da chuva. Só descobriram que Itaoma, em língua tupinambá, quer dizer 'pedra podre', depois do acidente.

FREIRE, J. R. B. Disponível em: www.taquiprati.com.br. Acesso em: 1 ago. 2012 (adaptado).

Considerando-se a história da ocupação na região de Angra dos Reis mencionada no texto, os fenômenos naturais que a atingiram poderiam ter sido previstos e suas consequências minimizadas se

- A o acervo linguístico indígena fosse conhecido e valorizado.
- B as línguas indígenas brasileiras tivessem sido substituídas pela língua geral.
- C o conhecimento acadêmico tivesse sido priorizado pelos engenheiros.
- D a língua tupinambá tivesse palavras adequadas para descrever o solo.
- E o laboratório tivesse sido construído de acordo com as leis ambientais vigentes na época.

FONTE: ENEM 2015 (Caderno Amarelo)

A questão 126-2015 não permite depreender o contexto de produção ou publicação do texto de apoio imediatamente. Ao pesquisarmos o trecho na internet, encontramos esse parágrafo no interior de um capítulo de José Ribamar Bessa Freire⁷⁷, no livro *EJA Guarani II: o registro de uma história e perspectivas atuais*⁷⁸. A partir de discussões teórico-práticas, a obra trata da elaboração de materiais paradidáticos bilíngues sobre Línguas (guarani e português), História, Geografia, Ciências, Matemática e Educação Artística. A obra está direcionada a educadores, ou seja, tem um público-alvo diverso do pretendido num exame como o ENEM.

⁷⁷ De acordo com informações presentes no Currículo Lattes, Freire é Professor da Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNI-Rio), onde orienta pesquisas de doutorado e mestrado e da Faculdade de Educação da UERJ e coordena o Programa de Estudos dos Povos Indígenas.

⁷⁸ BARROS, Armando M. de; SANTOS, Fernanda Muniz dos e BARBOSA, Gabriela dos Santos.

Disponível em

<https://books.google.com.br/books?id=B0Js0p0yucC&printsec=frontcover&dq=eja+guarani+II&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwi2xuewirHSAhVIE5AKHfzoDQAQ6AEIGjAA#v=onepage&q=eja%20guarani%20II&f=false>. O parágrafo utilizado na composição da questão está na página 23. Acesso em 25/02/2017

Em relação à composição da questão, nem o comando, nem as alternativas fazem qualquer remissão a elementos contextuais. A escolha de uma alternativa correta exige a leitura completa do excerto e, para a seleção de resposta, o/a aluno/a deve escolher uma conclusão plausível a partir do episódio relatado.

Entretanto, a pesquisa sobre o trecho original deu um novo sentido ao termo “adaptado”, presente ao final da referência. O último período do excerto utilizado na questão 126-2015 foi cortado e um ponto final, adicionado. No original, o fim do trecho é o seguinte: “Só descobriram que Itaorna, em língua tupinambá, quer dizer ‘pedra podre’, depois do acidente, que talvez pudesse ter sido evitado se o conhecimento dos índios fosse levado a sério.”. Diante do original, percebemos que a omissão responde ao que foi perguntado no comando da questão. Vejamos o movimento que acontece aqui: o/a elaborador/a da questão usa um determinado texto para escolher um trecho; em seguida, suprime do trecho a conclusão do próprio autor diante de um fato relatado. Depois, o/a elaborador/a pergunta como determinado incidente poderia ter sido evitado ou minimizado e parafraseia a conclusão do autor do texto como única possível, ao sinalizá-la como resposta correta.

Diante disso, temos algumas conclusões importantes a serem tecidas sobre a questão 126-2015. Se o texto tivesse sido considerado com um mínimo de integralidade, o questionamento presente no enunciado não seria possível. A manipulação do excerto é conveniente para a elaboração de uma questão mais complexa: de mera localização de informações, a questão exige, após a adaptação, a elaboração de uma conclusão a partir do excerto. A escolha do trecho também parece ter sido feita com objetivo único de tratar de um tema determinado, já que o assunto nele abordado (diversidade linguística, valorização linguística) integra um rol de conteúdos presentes nas habilidades testadas no exame. Entretanto, mencionar a necessidade de valorização das línguas indígenas não significa valorizá-las. Assim, além de excluir o contexto de produção e aparentemente visar o cumprimento de uma exigência curricular, a interlocução que se estabelece nesse caso parece ser entre elaborador de questões e avaliador, não entre elaborador e aluno.

A questão a seguir também parece seguir apenas uma exigência curricular, abordando um tópico em específico, sem levar em consideração o excerto escolhido e os sentidos nele/a partir dele possíveis.

FIGURA 23 – QUESTÃO 125-2013

QUESTÃO 125

Sou feliz pelos amigos que tenho. Um deles muito sofre pelo meu descuido com o vernáculo. Por alguns anos ele sistematicamente me enviava missivas eruditas com precisas informações sobre as regras da gramática, que eu não respeitava, e sobre a grafia correta dos vocábulos, que eu ignorava. Fi-lo sofrer pelo uso errado que fiz de uma palavra num desses meus badulaques. Acontece que eu, acostumado a conversar com a gente das Minas Gerais, falei em "varreção" — do verbo "varrer". De fato, trata-se de um equívoco que, num vestibular, poderia me valer uma reprovação. Pois o meu amigo, paladino da língua portuguesa, se deu ao trabalho de fazer um xerox da página 827 do dicionário, aquela que tem, no topo, a fotografia de uma "varroa"(sic!) (você não sabe o que é uma "varroa"?) para corrigir-me do meu erro. E confesso: ele está certo. O certo é "varrição" e não "varreção". Mas estou com medo de que os mineiros da roça façam troça de mim porque nunca os vi falar de "varrição". E se eles rirem de mim não vai me adiantar mostrar-lhes o xerox da página do dicionário com a "varroa" no topo. Porque para eles não é o dicionário que faz a língua. É o povo. E o povo, lá nas montanhas de Minas Gerais, fala "varreção" quando não "barreção". O que me deixa triste sobre esse amigo oculto é que nunca tenha dito nada sobre o que eu escrevo, se é bonito ou se é feio. Toma a minha sopa, não diz nada sobre ela, mas reclama sempre que o prato está rachado.

ALVES, R. *Mais badulaques*. São Paulo: Parábola, 2004 (fragmento).

De acordo com o texto, após receber a carta de um amigo "que se deu ao trabalho de fazer um xerox da página 827 do dicionário" sinalizando um erro de grafia, o autor reconhece

- ☐ A a supremacia das formas da língua em relação ao seu conteúdo.
- ☒ B a necessidade da norma padrão em situações formais de comunicação escrita.
- ☐ C a obrigatoriedade da norma culta da língua, para a garantia de uma comunicação efetiva.
- ☐ D a importância da variedade culta da língua, para a preservação da identidade cultural de um povo.
- ☐ E a necessidade do dicionário como guia de adequação linguística em contextos informais privados.

FONTE: ENEM 2012 (Caderno Amarelo)

O texto da questão 125-2012 apresenta um trecho de uma crônica de Rubem Alves, na qual o autor faz uma reflexão metalinguística sobre os conflitos entre forma e conteúdo. A crônica sintetiza a supervalorização da norma culta em detrimento do conteúdo, atitude que silencia o dizer do falante, valorado a partir dos usos que faz da língua. Entretanto, a discussão de Rubem Alves apresentada no excerto é reduzida, na apresentação das alternativas, ao reconhecimento do autor sobre a necessidade da norma padrão em situações formais de comunicação escrita. Desconsidera-se o todo da discussão posterior ao reconhecimento feito pelo narrador e, dessa forma, um fragmento em específico é utilizado como pretexto para validar uma determinada leitura. Assim, temos aqui não apenas um texto subutilizado, mas também um enviesamento da leitura, que descaracteriza o original. Além disso, a profundidade da discussão é descartada, em prol da abordagem estéril sobre a normatização da língua. Nesse sentido, a questão 125-2012 desconsidera a atribuição de sentido, a intenção discursiva e até mesmo os valores

alunos/as de graduação e pós-graduação. Tendo em vista que o ENEM tem como público massivo alunos do Ensino Médio, entendemos que esse tipo de publicação não faz parte das práticas nas quais esses alunos/as se envolvem. Em segundo lugar, como esperado num artigo científico, a temática abordada no excerto diz respeito aos sujeitos que estudam a língua portuguesa em espaços acadêmicos. Os termos *construções existenciais*, *norma* e *purismo* são vocabulário comum para os iniciados na área, mas não o são para o público adolescente concluinte do Ensino Médio. Nesse sentido, a própria construção textual pode oferecer dificuldades de compreensão – para além da distância situacional entre o público pretendido pelo original e o público avaliado no Enem.

Ao analisarmos a pergunta presente em 130-2012, percebemos que a capacidade de localizar informações na superfície textual está sendo novamente avaliada, com atenção ao direcionamento dado ao comando, sobre a substituição de *ter* por *haver* na língua portuguesa. Assim, essa questão que visa, à primeira vista, avaliar uma determinada habilidade leitora, parece estabelecer uma interlocução com outros atores envolvidos na construção da prova. Por apresentar uma discussão relativamente elaborada sobre um aspecto da língua, a questão aparenta ares de análise linguística, mas o contexto de produção sugere uma interlocução diversa daquela pretendida num exame dessa natureza. A escolha de um tema adequado aos documentos não é suficiente para compor uma questão adequada.

Diante do exposto nessa seção, em que conceitos-chave dos documentos oficiais são mencionados sem serem mobilizados, é pertinente relembrar uma fala de Faraco (2007, p. 97) sobre a dificuldade de compreender o pensamento Bakhtiniano: esse problema “decorre efetivamente do fato de Bakhtin operar com uma forma de pensar que se afasta radicalmente dos paradigmas hegemônicos no mundo acadêmico que estuda as realidades humanas”. Nesse sentido, parece que incorporar na prática escolar uma concepção de língua social, que se afasta da estruturação abstrata e lida com mundo, com as pessoas e com a sociedade de forma conjunta, é desafiador em todas as instâncias, inclusive para professores universitários que elaboram questões tendo que se pautar nesses pressupostos. Parece que a fala de Bagno (2013, p. 323) também está vinculada à problemática apontada aqui:

Todas as questões envolvidas aqui apontam, necessariamente, para uma conclusão que, por mais óbvia que seja, quase nunca é assumida e admitida:

o conceito de LÍNGUA não é um conceito científico, não tem rigor teórico e delimitação precisa, por mais que a suposta ciência chamada linguística venha lutando para fazer dele o seu fundamento, os alicerces para todo o seu edifício epistemológico. O conceito de LÍNGUA é e só pode ser um conceito sociológico, antropológico e político, ou seja, um conceito inseparavelmente entrelaçado com as crenças, superstições, juízos de valor, preconceitos, representações sociais e ideologias que circulam numa sociedade, inclusive em seus ambientes acadêmicos e científicos.

Entender o que está implicado na concepção de língua como um fenômeno social é o primeiro passo para que se possam abandonar tratamentos abstratos e esterilizantes da língua e do texto no contexto escolar. Isso implica em abandonar a artificialidade, a tarefa pela tarefa e assumir que, muitas vezes, somos nós mesmos professoras e professores que não conseguimos compreender todos os valores implicados em um determinado texto. Assumir que ler e escrever de maneira levando o contexto em consideração pode nos trazer incertezas diversas, porque não há regras prontas para serem aplicadas, mas isso não diminui o valor dessa escolha. Assumir as especificidades da prática de leitura e de escrita dentro dessa perspectiva implica, necessariamente, em romper com os muros da escola e olhar para o mundo. Enquanto esse movimento não se concretizar, estaremos presos a uma ilusão do que estamos, de fato, fazendo no ambiente escolar.

3.3 OUTRAS OCORRÊNCIAS INTERESSANTES

Nessa seção, separamos algumas questões que, apesar de se encaixarem nas seções anteriores, apresentam algumas particularidades que escolhemos ressaltar. As ideologias linguísticas já discutidas ao longo das demais seções também permeiam as próximas questões analisadas.

Começamos com a análise de duas ocorrências que, tal como as presentes em 3.2.3, também parecem estabelecer interlocuções distintas das pretendidas na situação de avaliação. À primeira vista, as questões parecem não interessar a este estudo, por contemplarem a verificação de conhecimentos sobre música e dança, mas a escolha dos textos e a relação destes com os comandos oferecem algumas pistas para a análise de ideologias linguísticas.

O rap, palavra formada pelas iniciais de *rhythm and poetry* (ritmo e poesia), junto com as linguagens da dança (o *break dancing*) e das artes plásticas (o grafite), seria difundido, para além dos guetos, com o nome de cultura *hip hop*. O *break dancing* surge como uma dança de rua. O grafite nasce de assinaturas inscritas pelos jovens com sprays nos muros, trens e estações de metrô de Nova York. As linguagens do rap, do *break dancing* e do grafite se tornaram os pilares da cultura *hip hop*.

DAYRELL, J. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005 (adaptado).

Entre as manifestações da cultura *hip hop* apontadas no texto, o *break* se caracteriza como um tipo de dança que representa aspectos contemporâneos por meio de movimentos

- A retilíneos, como crítica aos indivíduos alienados.
- B improvisados, como expressão da dinâmica da vida urbana.
- C suaves, como sinônimo da rotina dos espaços públicos.
- D ritmados pela sola dos sapatos, como símbolo de protesto.
- E cadenciados, como contestação às rápidas mudanças culturais.

FONTE: ENEM 2015 (Caderno Amarelo)

FIGURA 26 – QUESTÃO 129-2014

No Brasil, a origem do *funk* e do *hip-hop* remonta aos anos 1970, quando da proliferação dos chamados "bailes *black*" nas periferias dos grandes centros urbanos. Embalados pela *black music* americana, milhares de jovens encontravam nos bailes de final de semana uma alternativa de lazer antes inexistente. Em cidades como o Rio de Janeiro ou São Paulo, formavam-se equipes de som que promoviam bailes onde foi se disseminando um estilo que buscava a valorização da cultura negra, tanto na música como nas roupas e nos penteados. No Rio de Janeiro ficou conhecido como "*Black Rio*". A indústria fonográfica descobriu o filão e, lançando discos de "equipe" com as músicas de sucesso nos bailes, difundia a moda pelo restante do país.

DAYRELL, J. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

A presença da cultura *hip-hop* no Brasil caracteriza-se como uma forma de

- A lazer gerada pela diversidade de práticas artísticas nas periferias urbanas.
- B entretenimento inventada pela indústria fonográfica nacional.
- C subversão de sua proposta original já nos primeiros bailes.
- D afirmação de identidade dos jovens que a praticam.
- E reprodução da cultura musical norte-americana.

FONTE: ENEM 2014 (Caderno Amarelo)

O texto escolhido para ambas é excerto de um livro, mas são pequenas as referências ao contexto de publicação da obra. O trecho presente nas duas questões é parte do primeiro capítulo da obra de Juarez Dayrell⁸⁰ (inclusive estão na mesma página do livro), mas somente o primeiro foi reformulado e adaptado para compor a questão. As referências, apresentadas de acordo com os critérios da ABNT, na etapa de ensino avaliada no ENEM, são pouco familiares para os alunos/as e fornecem pouco para a compreensão da situação social de produção e de recepção desse texto. Aparentemente, o livro destina-se a um público especializado, seja da área da educação ou da sociologia, mas essas informações não constam na questão para situar essa produção. Nesse sentido, os excertos, como recortes de outro texto, por terem sido recontextualizados e não fornecerem informações suficientes sobre o contexto de circulação, oferecem

⁸⁰ Segundo consta no Currículo Lattes, atualmente é professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais (Departamento de Educação), pesquisador do CNPq e é fundador e integrante do Observatório da Juventude da UFMG (www.observatoriodajuventude.ufmg.br). Está integrado à Pós-Graduação da Faculdade de Educação na linha de pesquisa: Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas, desenvolvendo pesquisas em torno da temática Juventude, Educação e Cultura. Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4786433J8>. Acesso em 18/11/2016.

dificuldades para a atribuição de sentidos. Além disso, os questionamentos elaborados a partir dos excertos se relacionam ao seu conteúdo de maneira indireta: não se trata de uma questão de verificação de leitura em nenhum nível, pois o excerto serve apenas como motivação para abordar um determinado tema. Para responder à questão, a leitura do texto é dispensável, já que o conhecimento mobilizado para a resolução deve estar no repertório do aluno.

Essa configuração das questões sugere uma concepção de língua descontextualizada, em que a situação de produção e circulação de um determinado texto é preterida para a atribuição de sentidos. A desconexão entre comando e texto revela, por conseguinte, a condição deste de mero pretexto para a verificação de outro conhecimento.

Além disso, a escolha por grafar as palavras da língua inglesa em itálico também é relevante para a compreensão de uma determinada ideologia linguística. Os excertos apresentam determinadas práticas culturais já integradas ao repertório cultural nacional, com marcas específicas a depender dos diferentes contextos sociais em que se inserem. Contudo, ao serem mencionados ao longo dos excertos, os termos utilizados para nomear essas práticas aparecem em itálico, com a finalidade de representar as palavras que não são da língua nacional, mas que são de uso corrente em determinados contextos. Assim, se as práticas já estão agregadas à cultura nacional, não há razão para promover tal pureza linguística.

Verificamos o texto original, de onde esse trechos foram retirados e percebemos que o destaque em itálico foi acrescentado pelo (a) elaborador (a) da questão. As palavras *rap*, *hip hop* e *sprays* (questão 96-2015), assim como as palavras *funk* e *hip hop* (questão 129-2014) não aparecem em itálico no original. Assim, percebemos a influência direta do(a) autor (a) da questão em formas da língua, revelando um estranhamento em relação à cultura hip hop. A diferenciação entre as palavras do português das palavras do inglês sugere que, apesar da possibilidade de hibridação, é necessário situar onde começa e termina cada uma das línguas. Essa escolha – consciente ou não, já que são vários os graus de consciência dos falantes sobre as ideologias linguísticas (KROSKRITY, 2000) – revela uma noção de língua como categorias estanques e fechadas, contrária aos hibridismos constantes e constituintes das línguas, especialmente na contemporaneidade (MOITA LOPES, 2013).

Apesar de parecer ser exemplo de uma concepção de língua como fenômeno situado, cabe em relação à questão 99-2014 uma reflexão sobre os diferentes níveis de abordagem do contexto ao longo das questões:

FIGURA 27 – QUESTÃO 99-2014

**NASA DIVULGA A
PRIMEIRA FOTO FEITA
PELO ROBÔ OPPORTUNITY
NO SOLO DE MARTE.**

VEJA:



Opportunity é o nome de um veículo explorador que aterrisou em Marte com a missão de enviar informações à Terra. A charge apresenta uma crítica ao(à)

- ☐ A gasto exagerado com o envio de robôs a outros planetas.
- ☐ B exploração indiscriminada de outros planetas.
- ☒ C circulação digital excessiva de autorretratos.
- ☐ D vulgarização das descobertas espaciais.
- ☐ E mecanização das atividades humanas.

FONTE: ENEM 2014 (Caderno Amarelo)

A charge acima, publicada em 2012⁸¹, foi criada pelo designer gráfico, quadrinista e ilustrador William Leite, cujas publicações têm grande circulação nas redes sociais. A menção ao autor e à fonte da publicação seguem as referências da ABNT, assim como as demais, com poucas referências ao sujeito autor dessa charge. A ilustração foi originalmente publicada no site do próprio cartunista, portanto, tem um público leitor diferente daquele que tradicionalmente lê as charges publicadas em jornais. Essa diferenciação é importante para nossa análise e será retomada a seguir.

Em relação à construção da charge, a parte verbal do enunciado faz referência a um episódio ocorrido com o robô Opportunity que, em 2012, enviou à Nasa uma foto de sua própria sombra. O texto verbal dialoga com as manchetes jornalísticas, especialmente pela ordem de construção frasal, mas, ao servir de elemento constitutivo

⁸¹ A charge está disponível em <http://www.willtirando.com.br/opportunity-em-marte/> (acesso em 16/01/2017) e, segundo dados da página, foi publicada em 2011. Contudo, em entrevista ao G1 a respeito do uso de sua produção em uma questão do ENEM, o cartunista afirma ter elaborado a charge em 2012 (<http://g1.globo.com/educacao/enem/2014/noticia/2014/11/tudo-e-exibicionismo-na-internet-diz-cartunista-da-selfie-do-roboto-do-enem.html>, acesso em 16/01/2017). O ano mencionado por Wiliam Leite coincide com um episódio envolvendo o robô Opportunity, que, em maio de 2012, enviou uma foto de sua própria sombra à Nasa (<http://ultimosegundo.ig.com.br/ciencia/2012-05-24/jiperobo-na-nasa-tira-foto-da-propria-sombra-em-marte.html>, acesso em 16/01/2017). Diante disso, acreditamos que a data de publicação da tira mencionada no site do autor está equivocada.

de outro gênero, ganha tom diverso daquele que normalmente possui. Assim, ao apropriar-se desse episódio com uma vontade de discurso específica, Leite construiu um outro texto, reacentuando enunciados precedentes ao seu, em conformidade com o gênero escolhido para a expressão.

Entretanto, o comando da questão fornece apenas identifica o personagem principal da charge, o robô Opportunity, sem, de fato, situar os demais elementos contextuais aos quais a charge faz referência. Identificar o personagem é importante para a leitura, mas os aspectos situacionais da produção e circulação desse texto são deixados de lado.

Além disso, é necessário considerar as nuances possíveis graças ao contexto de produção. Reconhecer o personagem e seu comportamento como ilustrativo de uma realidade social, em que a necessidade narcísica de registrar a si e o momento é imperativa, são fatores necessários para que o/a aluno/a consiga escolher a alternativa correta. Entretanto, essa é uma leitura possível num determinado contexto, em que as redes sociais são amplamente utilizadas e a circulação excessiva de *selfies* é problematizada. Pensando nisso, talvez no contexto urbano brasileiro essa leitura seja mais facilmente acessada do que em regiões rurais, por exemplo. Da mesma forma, para um/uma leitor/a tradicional de jornal, que não tenha envolvimento com as redes sociais, a escolha das alternativas seria menos óbvia.

Dessa forma, ao perguntar ao candidato a que se direcionava a crítica do cartunista, o elaborador da questão compreende que os sentidos do texto não estão presentes nele, mas no contexto sócio-histórico de sua produção. São as práticas recorrentes de autorretrato (as *selfies*, que circulam aos milhares todos os dias na internet) que permitem compreender o humor e a crítica de Leite. Contudo, esse contexto pode estar distante da realidade de muitos/as alunos/as que realizam o exame.

Por fim, a última questão a ser analisada pertence ao caderno 2013.

FIGURA 28 - QUESTÃO 100-2013

Secretaria de Cultura

EDITAL

NOTIFICAÇÃO — Síntese da resolução publicada no Diário Oficial da Cidade, 29/07/2011 — página 41 — 511ª Reunião Ordinária, em 21/06/2011.

Resolução nº 08/2011 — TOMBAMENTO dos imóveis da Rua Augusta, nº 349 e nº 353, esquina com a Rua Marquês de Paranaguá, nº 315, nº 327 e nº 329 (Setor 010, Quadra 026, Lotes 0016-2 e 00170-0), bairro da Consolação, Subprefeitura da Sé, conforme o processo administrativo nº 1991-0.005.365-1.

Folha de S. Paulo, 5 ago. 2011 (adaptado)

Um leitor interessado nas decisões governamentais escreve uma carta para o jornal que publicou o edital, concordando com a resolução sintetizada no Edital da Secretaria de Cultura. Uma frase adequada para expressar sua concordância é:

- A** Que sábia iniciativa! Os prédios em péssimo estado de conservação devem ser derrubados.
- B** Até que enfim! Os edifícios localizados nesse trecho descaracterizam o conjunto arquitetônico da Rua Augusta.
- C** Parabéns! O poder público precisa mostrar sua força como guardião das tradições dos moradores locais.
- D** Justa decisão! O governo dá mais um passo rumo à eliminação do problema da falta de moradias populares.
- E** Congratulações! O patrimônio histórico da cidade merece todo empenho para ser preservado.

FONTE: ENEM 2013 (Caderno Amarelo)

A utilização desse texto ilustra uma tentativa de abordar a linguagem numa perspectiva dialógica da linguagem, em que o enunciado suscita diferentes respostas, a depender das intenções discursivas dos interlocutores engajados na situação de interação. O texto que serve de base para a questão 100-2013 é um edital da Secretaria da Cultura da Prefeitura de S. Paulo (adaptado de uma publicação da Folha de S. Paulo), o qual trata do tombamento de alguns imóveis em um bairro paulistano. Esse gênero circula majoritariamente em esferas institucionais e serve para a divulgação de informações oficiais. Normalmente, são afixados em lugares públicos ou publicados em jornais de grande circulação, os editais podem tratar de licitações, resoluções oficiais, aberturas de concursos públicos, entre outros usos. Apesar de não apresentar essas informações específicas sobre a configuração do gênero, elas são passíveis de serem mobilizadas pelo leitor (tanto pela denominação edital, no cabeçalho do texto, quanto pela autoria – uma instância oficial –, assunto tratado, tipo de fonte utilizada, linguagem empregada e meio de publicação).

O comando da questão solicita que o/a aluno/a parta do princípio de que houve um leitor que, concordando com a decisão expressa no edital, decidiu manifestar a sua concordância enviando uma carta ao jornal. Apesar de ser uma situação de interlocução construída para fins didáticos, numa situação de avaliação, a questão opera com interlocutores verossímeis: as secretarias municipais publicam editais que são reproduzidos em jornais; leitores assíduos dos jornais costumam enviar cartas (ou, em se tratando dos meios eletrônicos, e-mails e mensagens em redes sociais) sobre os temas que suscitam seus interesses. Assim, o/a aluno/a não opera num vácuo contextual, sem

saber quem são os atores envolvidos na interlocução: há um contexto relativamente definido para a escolha da alternativa correta.

Entretanto, ao selecionar qual seria a resposta mais adequada para uma reação de concordância do leitor, o/a aluno/a precisa essencialmente conhecer o significado do termo *tombamento*. Apesar de se criar um contexto bastante interessante para a escolha das alternativas, parece que o objetivo da questão não é de fato levar o aluno a interagir numa determinada situação, mas apenas demonstrar que conhece um determinado item lexical. Afora essa definição, parece relativamente simples escolher a alternativa correta. Em outras palavras, parece que a questão, de forma disfarçada, avalia vocabulário. Nota-se, portanto, que aqui, assim como em outras questões já analisadas, as posturas defendidas pelos documentos oficiais são dificilmente operacionalizadas, de fato. A visão de língua como uma atividade situada tenta ser mobilizada, mas ainda se recai na simplificação de usar o texto ou a situação como acessórios e não como determinantes para a construção do sentido.

Finalizada a análise dessa seção, destacamos que, embora os fenômenos analisados aqui não sejam novos em relação ao que vimos ao longo das demais seções, cada ocorrência ao longo da prova é única e revela as nuances que uma mesma ideologia de língua, de texto e de escrita pode adquirir em relação a textos e atividades distintas.

4 IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NO ENEM: ANÁLISE DAS QUESTÕES DISCURSIVAS

Nesta seção, a análise das ideologias em relação à língua, ao texto e à escrita serão direcionadas às questões discursivas do ENEM. Para tanto, selecionamos três exemplares de propostas que são representativas das recorrências e dissonâncias presentes nessa avaliação ao longo dos anos. O percurso a ser transcorrido nesse capítulo se inicia na apresentação de algumas orientações presentes nos documentos que embasam o ENEM, a fim de compreendermos os pressupostos oficiais subjacentes à prova. Em seguida, partindo de exemplos de questões discursivas propostas no ENEM, passamos à avaliação desses pressupostos, à luz das discussões teóricas aqui realizadas, tendo em vista os objetivos específicos deste trabalho.

Desde a sua criação, em 1998, o ENEM apresenta como questão discursiva um “um tema de ordem social, cultural ou político para ser debatido pelo aluno em forma de um texto dissertativo/argumentativo.” (BRASIL, 1999, p. 12). Assim como a parte objetiva da prova, na parte discursiva também há competências a serem consideradas. Nesse caso,

a matriz de competências é devidamente adaptada, a fim de avaliar o desempenho do participante como produtor de um texto no qual ele demonstre capacidade de reflexão sobre o tema proposto. Essa reflexão faz-se a partir da leitura dos textos que compõem a proposta, conjugada à leitura da realidade. Para isso ele deverá mobilizar os conhecimentos adquiridos não só ao longo de sua vida escolar, mas também aqueles que resultam de sua experiência de vida. (INEP, 2005, p. 113)

As orientações sofreram algumas alterações desde o início do exame. De acordo com o primeiro Documento Básico do ENEM (BRASIL, 1999, p. 12, grifo nosso), os requisitos considerados para a questão discursiva seriam:

- Demonstrar o domínio básico da **norma culta da língua escrita**.
- Compreender o tema proposto e aplicar conceitos de várias áreas de conhecimento para explicá-lo, defendê-lo ou contradizê-lo, desenvolvendo-o dentro dos limites estruturais do texto dissertativo/argumentativo.
- Selecionar, organizar e relacionar os argumentos, fatos e opiniões apresentados em defesa de sua perspectiva sobre o tema proposto.
- Construir argumentações consistentes para defender seu ponto de vista.
- Elaborar propostas de intervenção sobre a problemática desenvolvida, mostrando respeito à diversidade de pontos de vista culturais, sociais, políticos, científicos e outros.

Essas mesmas competências continuam em vigência hoje, porém com algumas alterações de formulação. De acordo com o Guia do Participante (BRASIL, 2013; 2016), as competências são:

COMPETÊNCIA 1: Demonstrar domínio da **modalidade escrita formal da Língua Portuguesa**.

COMPETÊNCIA 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

COMPETÊNCIA 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

COMPETÊNCIA 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

COMPETÊNCIA 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (BRASIL, 2013, p. 8, grifo nosso.)

Destaque à competência 1, a qual explicita que tipo de registro escrito a prova discursiva deve demonstrar. A partir do Guia 2013, a competência 1 se refere à *modalidade escrita formal da Língua Portuguesa*, em consonância com o expresso no primeiro Documento Básico do ENEM e com a discussão sobre língua feita por diversos autores (cf.: FARACO, 2008; BAGNO, 2007). O Guia 2012 apresentava a competência 1 como aquela em que se deve “Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita” (INEP, 2012, p. 10). A referência a um padrão abstrato e todas as consequências derivadas dessa noção, conforme já discutido nesse trabalho, é um desserviço à discussão sobre língua. Graças a um ideário abstrato de padronização linguística, ou, nas palavras de Milroy (2011), da ideologia da padronização, legitima-se uma única variedade da língua como sendo a própria língua. A dicotomização entre padrão e não-padrão confere caráter inferior a tudo o que não é visto como padrão. Nesse sentido, a atualização em relação à noção de língua postulada pela prova parece acompanhar os debates sobre a diferença entre norma culta e padrão e entre norma linguística e modalidade escrita formal e permite um olhar mais real para os textos produzidos nessa situação de avaliação. A alteração da prova parece responder às discussões acadêmicas, no sentido de se valer das conclusões e discussões já consolidadas nesse espaço para repensar o olhar sobre a língua também no contexto do Ensino Médio.

Entretanto, quando aprofundamos a discussão para pensarmos as concepções de língua e texto subjacentes à prova, as dissonâncias são maiores. Apesar das orientações

presentes nos diversos documentos norteadores do ensino, especialmente sobre a natureza da linguagem (perspectiva socialmente situada), a proposta de produção escrita no ENEM segue por outros rumos. A começar pelo tipo de texto⁸² solicitado: o texto dissertativo-argumentativo envolve essencialmente a esfera escolar, com poucos vínculos com outras práticas de uso da leitura e da escrita. O contexto de produção e recepção desse tipo de atividade, portanto, também é tipicamente escolar. Produzida com o objetivo de demonstrar conhecimento temático⁸³ sobre os mais diversos assuntos, o texto dissertativo-argumentativo tem um leitor universal: trata-se de um texto genérico, que se espera compreendido por todo e qualquer leitor. Esse gênero escolar orienta-se para aquele modelo de letramento nomeado por Street (2003) como modelo autônomo de letramento. Seu leitor é sempre o professor (em sala de aula) ou o professor-corretor (no vestibular). Assim, a abordagem temática é, na verdade, um pretexto para a verificação da adequação à norma culta (BUNZEN, 2006). O leitor do texto é também quem o corrige e, portanto, há uma relação desigual de poder entre leitor/a-professor/a e produtor-aluno/a: aquele sempre validará ou não o texto produzido, tendo em vista critérios específicos.

De acordo com Bunzen (2006), desde a instituição do Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, o qual estabeleceu a inclusão obrigatória de uma prova de redação nos vestibulares, a dissertação é a prática dominante no Ensino Médio. Para o autor,

O objetivo, raramente explicitado, de escrever a dissertação é estritamente disciplinar, uma vez que o aluno escreve para cumprir uma exigência do professor ou treinar para passar em concursos públicos e/ou no vestibular. Não podemos negar aqui o fato de que a escrita escolar, especialmente a redação, acabou se transformando em um bem cultural desejável por ‘medir’ a escolarização dos candidatos a um emprego ou a entrada em um curso de nível superior. (BUNZEN, 2006, p. 148)

Esse cenário é bastante distinto daquele oferecido nos documentos oficiais sobre o trabalho situado com a linguagem, o qual prevê a promoção das mais variadas práticas

⁸² O Guia do Participante (2012; 2013; 2016) se refere à tipologia textual, não a gênero. Não cabe no momento entrar no mérito da discussão sobre a distinção entre ambos, mas é importante ressaltar que a ênfase em uma tipologia textual ressalta o foco exclusivo na construção discursiva do texto, em sua materialidade, sem atenção aos aspectos interacionais necessários para a construção de sentido. Por outro lado, conceber esse texto como pertencente a um gênero escolar implica em reconhecer que há regularidades nesses textos, porém seus usos se restringem a uma esfera escolar, com pouco vínculo com as práticas de uso da língua em outras esferas públicas.

⁸³ De acordo com Bunzen (2006, p. 148), essa prática de ensino configura a chamada “pedagogia da exploração temática”.

de leitura e de escrita, como práticas de linguagem situadas. Os OCNEM (BRASIL, 2006) destacaram o caráter interacional pressuposto na aquisição e no desenvolvimento da linguagem. É somente em “terreno interindividual” (para usar os termos de Volochinov, 2010[1929]) que aprendemos a usar a língua. Assim, os elementos da língua não chegam a nós de forma neutra e isolada, mas no interior de enunciados concretos, social e historicamente situados. De acordo com as OCNEM (BRASIL, 2006, p. 24, grifos nossos), é

na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) **que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem;** ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos **usos da língua e da linguagem em diferentes situações.**

A citação destaca o caráter social do uso da língua e, portanto, se afasta de uma visão essencialmente estrutural da língua. Essa posição dos documentos é embasada nos pressupostos teóricos bakhtinianos, os quais já foram apresentados no início deste trabalho.

Seguindo essa linha teórica, os OCNEM (BRASIL, 2006) também destacam que o letramento está a serviço da multiplicidade, ou seja, das inúmeras possibilidades de relação do indivíduo com a escrita e a leitura no meio social.

a abordagem do letramento deve, portanto, considerar as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita e/ou diferentes sistemas semióticos – seja em contextos escolares seja em contextos não escolares –, prevendo, assim, **diferentes níveis e tipos de habilidades, bem como diferentes formas de interação** e, consequentemente, **pressupondo as implicações ideológicas daí decorrentes.** [...] a noção de prática de linguagem aqui adotada compreende **o processo de inserção dos sujeitos nas práticas sociais**, que têm a linguagem como mediadora das ações, tendo em vista os propósitos em jogo. Isso significa que **as práticas de linguagem só podem ser pensadas em termos dos espaços sociais** (públicos ou privados) em que se configuram, **a partir das finalidades que as motivam e dos lugares sociais nelas instaurados.**” (BRASIL, 2006, p. 28; 30, grifos nossos)

Dessa forma, se a língua é um fenômeno social, seus usos só podem ocorrer em situações concretas. Isso significa compreender que, por serem socialmente situadas, todas as práticas de linguagem estão carregadas de valores. Assim, a interação por meio da linguagem exige o reconhecimento da situação social em que as práticas se inserem, os interlocutores e as intenções discursivas, tendo em vista que todos esses elementos estão implicados na construção do sentido.

Assim, a concepção de letramento das OCNEM se aproxima daquela denominada letramento ideológico – ainda que de forma contraditória em alguns momentos, especialmente porque as OCNEM também dialogam com uma concepção cognitivista da língua. Mesmo assim, por estar pautada numa concepção socialmente situada e, portanto, que entende a leitura e a escrita como atividades que se realizam no mundo de formas múltiplas, a depender das diversas esferas de atuação humana, marcadamente ideológicas e contextuais, podemos aventar que, em um *continuum* que se estende do mais ideológico ao mais autônomo, a proposta desses documentos se aproximam mais do primeiro.

Os PCN + (BRASIL, 2002) também seguem essa linha de raciocínio teórico-metodológico. Ao tratarem sobre a escrita no contexto escolar, ressaltam a necessidade de se construírem atividades de escritas significativas para os/as alunos/as, tendo em vista um contexto de produção definido:

Quando se dialoga com alguém ou se lê um texto, é pela interlocução que se constroem os sentidos; também é nela que os interlocutores se constituem e são constituídos. Tais conceitos perpassam quase todas as atividades da disciplina. Compete, porém, ao professor de Língua Portuguesa propor situações que incentivem a produção de textos orais e escritos nas quais se considerem:

- **um público ouvinte ou um leitor específico;**
- **a situação de produção em que se encontram os interlocutores;**
- **as intencionalidades dos produtores.**

O que se propõe é que as aulas de redação operem com esses conceitos, para que a atividade adquira significado para o aluno. (BRASIL, 2002, p. 58, grifos nossos)

O trecho ressalta o papel fundamental do contexto de interlocução para a construção de atividades reais e significativas, com a mesma fundamentação expressa nas OCNEM (BRASIL, 2006). Sem o direcionamento para um determinado interlocutor, os textos (oral e escrito) são esterilizados, perdem sua funcionalidade e são apenas exercícios escolares. Nesse sentido, Bunzen (2006) está correto ao afirmar que os/as alunos/as não deveriam produzir redações, mas “textos diversos que se aproximassem dos usos extra-escolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar” (p. 149). É a consideração sobre a natureza social da leitura e da escrita, proposta por diversos autores que discutem Letramentos, que amplia a possibilidade de aprendizagem, sem artificialidade de usos desconectados com o universo exterior à escola, porque a escola passa a se colocar a serviço da interação real. O uso da língua no ambiente escolar, portanto, não se trata de um fim em si mesmo,

mas uma oportunidade de ensaiar outros usos correntes no cotidiano social, nas mais diversas esferas de atuação humana.

Entretanto, a avaliação do ENEM contraria a noção de letramentos múltiplos e constitui-se como um exemplo do letramento autônomo: o texto é visto como um produto pronto e acabado, uniforme, técnico e valoriza a prática letrada de uma determinada esfera de atuação humana, em detrimento de tantas outras possibilidades. A pedagogia da exploração temática ainda impera o processo de aprendizado é obliterado. Além disso, a leitura dos textos, embora possa suscitar diferentes posicionamentos e respostas dos interlocutores, é limitada à construção de um raciocínio para o atendimento da proposta de redação. Assim, temos uma situação de escrita que, embora se configure como uma das possibilidades de uso da linguagem no mundo real, é estritamente escolar e limitada do ponto de vista da interação.

O quadro a seguir sintetiza a concepção de língua, texto e escrita discutidos até então e será retomado ao longo das análises desenvolvidas nas próximas páginas.

QUADRO 1 – COMPARAÇÃO ENTRE AS POSIÇÕES PRESENTES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NA PROVA DISCURSIVA DO ENEM EM RELAÇÃO À LÍNGUA, AO TEXTO E À ESCRITA

O QUE É	NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	NA PROVA DO ENEM
LÍNGUA	<ul style="list-style-type: none"> Fenômeno social; localizado sócio-historicamente; varia de acordo com a situação social de interação; aprendida nas relações sociais, as quais são múltiplas. Oralidade e escrita são considerados objetos de discussão. 	<ul style="list-style-type: none"> Estrutura a ser dominada; única. Modalidade escrita formal é o único registro avaliado. Situação estritamente avaliativa.
TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> Mediador da interação social; tem autor, contexto de circulação e publicação, público pretendido; está permeado por relações ideológicas diversas; não oferece todos os sentidos, porque os sentidos são co-construídos na interação, tendo em vista o contexto e os interlocutores. Diversos gêneros, em especial das esferas públicas de atuação, os quais consideram a integralidade, a autoria e o contexto de produção desses textos. Considerados como meios de discutir valores, considerando as implicações ideológicas destes no meio social. 	<ul style="list-style-type: none"> Texto é visto como um produto pronto e acabado, no qual todos os sentidos estão disponíveis para serem pinçados da superfície textual ou a partir de conclusões lógicas que levem em consideração apenas o texto. Gêneros escolares, com fins pedagógicos ou escolares, desconsiderando a integralidade, a autoria e o contexto de produção desses textos. Considerados como meios para compor o raciocínio esperado da proposta de redação.

ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Letramento mais ideológico: uso social da escrita; letramento tem em vista o empoderamento e a inclusão do sujeito, tendo em vista as práticas de linguagem usuais em suas comunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Letramento autônomo: escrita prescinde de contexto; escrita é um produto descolado do contexto; o funcionamento interno do texto é autossuficiente.
----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FONTE: A autora (2017)

Diante do exposto, passemos à análise de algumas das questões discursivas presentes no recorte de provas selecionado para este trabalho, com vistas à compreensão dos sentidos atribuídos à língua, à escrita e ao texto passíveis de serem verificados ao longo das propostas de redação. Embora ocorram mudanças ao longo das provas no que diz respeito à temática ou mesmo em relação aos textos de apoio, a artificialidade da situação de produção de texto e a leitura limitada dos textos de apoio permanecem ao longo das propostas analisadas.

FIGURA 29 - PROPOSTA DE REDAÇÃO 2012

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **O MOVIMENTO IMIGRATÓRIO PARA O BRASIL NO SÉCULO XXI**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Ao desembarcar no Brasil, os imigrantes trouxeram muito mais do que o anseio de refazer suas vidas trabalhando nas lavouras de café e no início da indústria paulista. Nos séculos XIX e XX, os representantes de mais de 70 nacionalidades e etnias chegaram com o sonho de “fazer a América” e acabaram por contribuir expressivamente para a história do país e para a cultura brasileira. Deles, o Brasil herdou sobrenomes, sotaques, costumes, comidas e vestimentas.

A história da migração humana não deve ser encarada como uma questão relacionada exclusivamente ao passado; há a necessidade de tratar sobre deslocamentos mais recentes.

Disponível em: <http://www.museudaimigracao.org.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti



Disponível em: <http://img1.com.br>. Acesso em: 19 jul. 2012.

Nos últimos três dias de 2011, uma leva de 500 haitianos entrou ilegalmente no Brasil pelo Acre, elevando para 1 400 a quantidade de imigrantes daquele país no município de Brasileia (AC). Segundo o secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos do Acre, José Henrique Corinto, os haitianos ocuparam a praça da cidade. A Defesa Civil do estado enviou galões de água potável e alimentos, mas ainda não providenciou abrigo.

A imigração ocorre porque o Haiti ainda não se recuperou dos estragos causados pelo terremoto de janeiro de 2010. O primeiro grande grupo de haitianos chegou a Brasileia no dia 14 de janeiro de 2011. Desde então, a entrada ilegal continua, mas eles não são expulsos: obtêm visto humanitário e conseguem tirar carteira de trabalho e CPF para morar e trabalhar no Brasil.

Segundo Corinto, ao contrário do que se imagina, não são haitianos miseráveis que buscam o Brasil para viver, mas pessoas da classe média do Haiti e profissionais qualificados, como engenheiros, professores, advogados, pedreiros, mestres de obras e carpinteiros. Porém, a maioria chega sem dinheiro.

Os brasileiros sempre criticaram a forma como os países europeus tratavam os imigrantes. Agora, chegou a nossa vez — afirma Corinto.

Disponível em: <http://www.dpf.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

Trilha da Costura

Os imigrantes bolivianos, pelo último censo, são mais de 3 milhões, com população de aproximadamente 9,119 milhões de pessoas. A Bolívia em termos de IDH ocupa a posição de 114º de acordo com os parâmetros estabelecidos pela ONU. O país está no centro da América do Sul e é o mais pobre, sendo 70% da população considerada miserável. Os principais países para onde os bolivianos imigrantes dirigem-se são: Argentina, Brasil, Espanha e Estados Unidos.

Assim sendo, este é o quadro social em que se encontra a maioria da população da Bolívia, estes dados já demonstram que as motivações do fluxo de imigração não são políticas, mas econômicas. Como a maioria da população tem baixa qualificação, os trabalhos artesanais, culturais, de campo e de costura são os de mais fácil acesso.

OLIVEIRA, R.T. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada “insuficiente” e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo receberá nota zero.
- A redação que apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos receberá nota zero.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

FONTE: ENEM 2012 (Caderno Amarelo)

A proposta de redação 2012 abordou o tema *O movimento migratório para o Brasil no século XXI*. Como primeira constatação, é importante destacar que, logo no comando a questão, existe a orientação de empregar a norma padrão da língua

portuguesa. A norma padrão, entretanto, como já discutido, não é uma variedade da língua, mas um “construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização” (FARACO, 2008, p. 73).

É importante destacar também que os quatro textos de apoio da proposta são excertos, adaptados de originais não recuperáveis através da referência fornecida, e não apresentam o contexto de suas produções: não é possível identificar autoria, data de publicação ou mesmo meio de circulação desses textos. Apenas em dois textos é possível perceber uma ligação à esfera governamental (presença de gov no link citado como referência). Além disso, há dificuldade em reconhecer o gênero ao qual pertencem esses exemplares. Somadas, essas ausências dificultam a possibilidade de atribuir sentidos e responder a eles adequadamente, já que, sem o contexto, as valorações originalmente contidas nesses textos dificilmente são recuperadas. A leitura é prejudicada e reduzida a uma atividade pautada exclusivamente na materialidade linguística, isto é, o texto se torna apenas um repositório de ideias, com objetivo quase exclusivamente temático.

Considerando que os textos não devem ser lidos isoladamente, mas colocados em relação, por aparecerem numa determinada sequência e serem iniciados e finalizados em determinados pontos, propusemos uma leitura que pode revelar um percurso de leitura possível para que os/as alunos/as construam um ponto de partida para o desenvolvimento de suas próprias redações.

Embora não estejam numerados, a ordem de apresentação dos excertos na página sugere uma leitura linear, a começar pelo excerto que está logo abaixo das instruções. O trecho foi retirado do site do Museu da Imigração, mas não foi possível localizar em qual seção especificamente. Trata-se de uma breve retomada dos objetivos que trouxeram imigrantes para o Brasil nos séculos XIX e XX. A afirmação que conclui o excerto relembra a necessidade de considerar os “deslocamentos mais recentes”, não apenas considerá-los como práticas pertencentes ao passado. Assim, o trecho aponta para discursos anteriores que tratam da imigração no século XIX e XX porque se espera alcançar o conhecimento partilhado dos leitores. Se estes já ouviram falar em imigração, espera-se que estejam atentos aos movimentos migratórios mais recentes. Entretanto, essa afirmação é genérica e não necessariamente se refere à imigração para o Brasil no século XXI. Sem o contexto de produção e sem a integralidade do texto, é possível

apenas considerar que, para fins de proposta, esse texto tem como objetivo aproximar a imigração (associada sempre ao passado brasileiro, especialmente se levarmos em consideração a faixa etária dos/as alunos/as que participam do ENEM) do momento atual. Nesse sentido, parece que o texto cumpre com uma função introdutória, de situar tematicamente – a partir do repertório dos alunos/as – a questão a ser abordada na proposta.

O texto 2 é um infográfico sobre a rota dos imigrantes advindos do Haiti, cuja fonte é o Ministério da Justiça. Esse texto parece ser complementar ao texto 3, que também aborda o fluxo migratório de haitianos para o Brasil. Ambos estão sendo separados porque apresentam referências distintas em seus rodapés. Se fizessem parte de uma mesma publicação, acreditamos que as fontes seriam as mesmas. Entretanto, é compreensível que apareçam juntos e, aparentemente, a própria diagramação da prova sugere que sejam considerados como pertencentes a um mesmo trecho. A centralização do título *Acre sofre com a invasão de imigrantes do Haiti* abarca o texto verbal e o verbo visual. O infográfico ilustra o caminho percorrido pelos imigrantes haitianos até chegarem ao Brasil, detalhes que não compõem o excerto 3, o qual apresenta outras informações sobre o processo migratório. Assim, a junção desses dois textos sob um mesmo título supõe leitores acostumados a ler publicações em que o verbal e o visual compõem um mesmo texto, ou seja, pressupõe determinadas práticas de letramento que estão em consonância com o esperado para o final do Ensino Médio.

Em relação ao excerto 3, há uma série de nuances a serem consideradas. O texto começa com um título que sugere a imigração como um problema, já que o Acre “sofre” com a “invasão” de imigrantes do Haiti. Essa suposição a partir do título, entretanto, entra em contradição com o exposto ao longo do texto, que ressalta as ações de auxílio aos imigrantes promovidas pelo Acre e pelo Estado brasileiro – as quais ainda são limitadas à oferta de alimentos, água e de documentações mínimas para a permanência legal no Brasil. O trecho também apresenta duas citações da fala do secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos do Acre: na primeira, ele desmitifica a suposta baixa qualificação dos imigrantes haitianos que, segundo ele, são “profissionais qualificados”, mas que “chegam sem dinheiro”; como conclusão, a fala do secretário afirma que o brasileiro sempre criticou o acolhimento aos imigrantes em países europeus, mas “agora chegou a nossa vez.” Em outras palavras, agora o brasileiro, sempre o imigrante,

assume um papel diferente e passa a receber esses imigrantes. Devido a essa mudança de posição, a fala pode ser entendida como uma declaração de que o Brasil precisa fazer diferente dos países que critica e, nesse sentido, receber bem aqueles que chegam. Assim, esse excerto fornece o cenário atual anunciado no primeiro excerto e um diálogo entre eles se estabelece.

Entretanto, a inquietação sobre o título do excerto nos levou a pesquisa-lo na internet, mesmo sem a pretensão de encontrarmos o original devido à ausência da referência eletrônica completa. Em outro site⁸⁴, encontramos o original de onde se extraiu o excerto utilizado na proposta e, ao lermos o texto inteiro, o título pareceu mais adequado ao conteúdo. A publicação enfatiza os desafios de absorver o contingente de imigrantes que chegavam ao Acre (acomodações insuficientes, relatos de imigrantes que tiveram seus pertences roubados em solo brasileiro), as tensões provocadas por boatos de que os imigrantes seriam expulsos, entre outras dificuldades. Assim, a adaptação do original, ao escolher determinados trechos, fez com que o tom valorativo expresso ao longo da publicação fosse reelaborado, mudando os sentidos possíveis de serem atribuídos a partir do expresso no texto. A edição realizada do original, portanto, tem em vista exclusivamente a composição da proposta, de um determinado ponto de vista sobre o tema, que precisa ser recuperado pelos/pelas alunos/as para uma interpretação que seja considerada válida pela banca avaliadora. Além disso, verificamos também que, de fato, o infográfico presente na proposta não compõe o original, ou seja, é parte do processo de construção da proposta de redação, com objetivo de talvez melhor ilustrar o caminho percorrido pelos imigrantes. Nesse sentido, justifica-se a nossa análise separada dos dois trechos.

Por fim, o texto 4 trata de outros imigrantes em trânsito para o Brasil, os advindos da Bolívia. Diferente do perfil dos imigrantes haitianos, os quais possuem qualificação e abandonam seu país devido aos estragos provocados por um terremoto em 2010, os bolivianos são apresentados como menos qualificados e deixam sua terra natal motivados pela pobreza material. Assim, estabelece-se um contraste entre as motivações e o perfil de imigrantes haitianos e bolivianos. Entretanto, a máxima de que é “a vez do brasileiro” receber os imigrantes vale também para esse o último grupo, ou

⁸⁴O texto foi acessado em <http://www.defesanet.com.br/ph/noticia/4197/acre-sofre-com-invasao-de-imigrantes-do-haiti>. Acesso em 01/03/2017. O domínio não tem nenhuma ligação com o Governo Federal.

seja, independentemente da situação financeira ou da qualificação profissional, ainda são sujeitos que precisam de novas oportunidades de vida.

Com base nessas informações, os/as alunos/as precisam escrever 30 linhas sobre o tema, apresentando uma opinião sobre o tema e uma proposta de intervenção social para a problemática apresentada, observando os limites do texto dissertativo-argumentativo, tendo em vista o respeito aos direitos humanos⁸⁵.

Se, por um lado, a apresentação dos textos de apoio sugere uma linha de raciocínio possível para a construção do texto, que “que remetem ao tema proposta a fim de orientar a sua reflexão” (INEP, 2013, p. 25), por outro, porém, existem orientações explícitas no Guia do Participante sobre o uso desses textos na composição da redação. Segundo o Guia 2013, citando como exemplo a proposta 2012 (apresentada acima),

O participante deveria expressar sua opinião, ou seja, apresentar uma tese. Para tal, poderia inspirar-se nos textos motivadores, mas sem copiá-los, pois eles devem ser entendidos como instrumentos de fomento de ideias, para que cada um possa construir seu ponto de vista. Nos parágrafos seguintes, o participante deveria apresentar argumentos e fatos em defesa de seu ponto de vista, inter-relacionados, com coesão e coerência. (INEP, 2013, p. 25)

Assim, considerar os textos de apoio como “instrumento para o fomento de ideias”, orientadores da reflexão, espera-se que os/as alunos/as reconheçam os acentos valorativos presentes nesses textos, que saibam dialogar com eles a fim de construir uma determinada posição sobre o tema abordado. Entretanto, ao considerarmos as edições feitas desses textos para compor a proposta de redação, temos um primeiro impasse: é difícil esperar que a leitura dos textos de apoio seja autêntica, próxima do que se faz no mundo real e capaz de suscitar diferentes posicionamentos, se há uma orientação valorativa criada para que determinada discussão se estabeleça. Nesse sentido, a leitura da proposta passa a ser mais superficial, com vistas à identificação *dos valores que se esperam discutidos sobre um determinado tema*, não a discussão sobre os valores que circulam em torno de determinados temas.

Assim, a existência desses excertos na prova cumpre mais uma função temática, isto é, de apresentar o tema, de mostrar um determinado problema, do que de fato

⁸⁵ De acordo com os critérios de eliminação previstos pelo ENEM, a não observância aos direitos humanos na construção da proposta de intervenção resulta em nota zero na questão discursiva.

estabelecer um espaço para a contrariedade, para a construção do conhecimento em uma situação de interação concreta, na qual o aluno precise se posicionar. Nesse sentido, é possível afirmar que, em relação à concepção de texto subjacente à proposta de redação do ENEM, sobrevive ainda a noção de texto como um produto. É preciso colher nele, e apenas nele, as ideias que identifiquem posicionamentos não com o objetivo de dialogar com elas, colocá-las em perspectiva, reconhecer a que outras ideias essa posição se relaciona, mas apenas seguir esse ponto de vista a fim de ser bem avaliado no exame.

Essa noção está atrelada não apenas à leitura que se faz dos textos de apoio, mas também do ponto de vista da própria elaboração da redação. Quando o foco está exclusivamente no tema e na possibilidade de seguir determinados padrões de textualidade, sem necessariamente explicitar o contexto de produção desses textos, temos uma supervalorização da redação em si e pouco ou nenhum enfoque nos usos sociais que se fazem da leitura e da escrita no meio social. O objetivo único para escrever esse texto é a avaliação satisfatória ao final do exame. Para isso, basta abordar o tema e apresentar uma discussão articulando exposição e opinião, a fim de provar a verdade de uma tese. O foco está na construção de parágrafos coesos e coerentes, na construção de períodos sintaticamente completos, entre outros aspectos estruturais. Ao não se explicitarem os interlocutores previstos para esse texto, as estratégias argumentativas, seleção das informações ou mesmo as opiniões defendidas ganham caráter universal, como se não houvesse nuances e redirecionamentos a depender dos interlocutores implicados ou dos meios de circulação previstos para esse texto. É nesse sentido que destacamos a esterilidade do processo: se não há um interlocutor real para quem eu dirijo a minha produção, parece que os textos são invariáveis, neutros, prontos para serem entregues a qualquer interlocutor.

Por outro lado, como os participantes do exame sabe que serão avaliados, podemos considerar a presença de uma interlocução (já que o texto se dirige a um avaliador). Entretanto, essa interlocução é bastante diversa daquela esperada pelos documentos oficiais. O/a aluno/a precisa se posicionar sobre um determinado tema, sem que, necessariamente, ele/ela tenha o que dizer sobre ele. A razão para dizer é exclusivamente avaliativa – não há função social que aproxime essa prática de leitura e escrita do que se faz em outros contextos. O interlocutor é um avaliador que, por ocupar essa posição, imagina-se que saiba mais sobre o tema e, portanto, seja capaz de atribuir

determinada nota àquilo que se escreve sobre o tema e à forma utilizada para se dizer. A nota obtida nessa avaliação é parte de um resultado que pode determinar o ingresso – ou não – no ensino superior. Essa escrita será marcada, portanto, pela tentativa de ser bem avaliado/a, para que os efeitos gerados por essa nota sejam positivos para esse/a autor/a.

Nesse sentido, o que temos é apenas uma redação, um produto com começo, meio e fim, cujo conteúdo está apartado das interações fora do mundo escolar. É esse caráter exclusivamente escolar que confere à situação de produção um caráter excessivamente estéril. Não se concretizam as condições mínimas necessárias para a produção de um texto que, segundo Geraldi (1997, p. 160), exigem que

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se no processo, por suas falas);
- e) Se escolhem as estratégias para realizar a, b, c e d.

O direcionamento exclusivo dessa produção para um interlocutor-avaliador, que responderá ao enunciado do aluno apenas para validá-lo ou não (sendo a validação a nota que será obtida), descaracteriza a relação dialógica pressuposta ao se escrever um texto. Se esse interlocutor não ouve, não dialoga, apenas chancela (ou não) o dito, temos uma espécie de monologismo. Se não existe diálogo, não existe discussão ou construção de conhecimento: existe apenas reprodução monológica de determinados discursos. Nesse sentido, a proposta de redação se aproxima daquilo que Street (2003) chama de letramento autônomo, em que o texto é visto como um produto, não se endereça a ninguém e, mesmo expressando uma determinada visão de mundo, é tratado como neutro. Nesse contexto, a escrita é também uma mera demonstração de técnica – seja em relação à composição estrutural do texto, seja em relação à demonstração de adequação à norma.

Concluída por hora a análise da proposta de redação 2012, destacamos que essa proposta se refere a um determinado recorte e, portanto, não representa a totalidade das ocorrências em relação às questões discursivas. A proposta 2013, próxima a ser analisada, apresenta relações diversas das verificadas na proposta 2012.

FIGURA 30 - PROPOSTA DE REDAÇÃO 2013

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **"Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil"**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Qual o objetivo da "Lei Seca ao volante"?

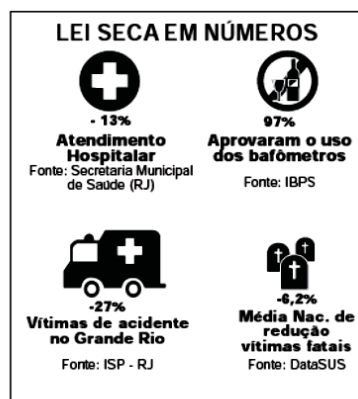
De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.

Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.

Disponível em: www.dprf.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.



Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.



Disponível em: www.operacaoleiseclarj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

Repulsão magnética a beber e dirigir

A lei da física que comprova que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulipas de chope e bolachas de papelão não servem, em condições normais, como objetos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Ímãs foram inseridos em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma imperceptível para o consumidor. Em cada lado, há uma opção para o cliente: *dirigir* ou *chamar um táxi* depois de beber. Ao mesmo tempo, tulipas de chope também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma peça no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção *dirigir* virada para cima, os ímãs apresentavam a mesma polaridade e, portanto, causando repulsão, fazendo com que o descanso fugisse do copo; se estivesse virada mostrando o lado com o desenho de um táxi, ela rapidamente grudava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo.

Disponível em: www.operacaoleiseclarj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

FONTE: ENEM 2013 (Caderno Amarelo)

A proposta de redação 2013 trouxe como tema *Os efeitos da implantação da lei seca no Brasil*. Como primeira mudança em relação à proposta anterior, temos a noção de língua a ser utilizada para a realização da proposta como modalidade escrita formal da língua portuguesa. Essa mudança de abordagem elimina, pelo menos em teoria, a

noção de que toda a escrita é formal e, pelo mesmo raciocínio, de que para ser formal é necessário estar escrito. Assim, aparentemente, a proposta se afasta de conceitualizações artificiais sobre a língua que a compreende como um padrão, uniforme e imutável e dialoga com as discussões acadêmicas sobre norma linguística e variação.

Em relação à escolha temática, a proposta de 2013 parece mais abrangente do que a proposta do ano anterior. Abordar as relações entre álcool e direção (tópicos implicados na proposta) parece aproximar um número maior de alunos/as que tenham, em suas experiências de vida, se deparado com acidentes ou mesmo perdido conhecidos e/ou familiares nessa situação. A faixa etária média dos/das alunos/as que realizam o exame (16 e 20 anos) também parece contribuir para uma discussão mais palpável, já que é nesse período que muitos começam efetivamente a ingerir bebidas alcoólicas e tem a possibilidade de começar a dirigir. Assim, à primeira vista, o tema da proposta é mais mobilizador para um querer dizer dos/das alunos/as do que a proposta de 2012. Entretanto, é importante ressaltar que o tema abordado é mais específico: os efeitos da implantação da lei seca. Assim, partindo do pressuposto que o Enem discute problemas sociais (já que exige a elaboração de propostas de intervenção), o raciocínio mais óbvio, tendo em vista o tema apresentado, seria imaginar que a lei seca, em si, é uma intervenção social, promovida pela esfera governamental, a fim de minimizar efeitos de um determinado problema. Como esse raciocínio não se justifica na proposta, o/a aluno/a precisa depreender, a partir dos textos de apoio, que tipo de argumentação precisará desenvolver. Nesse sentido, a construção de uma determinada linha de raciocínio também aparece nessa proposta (tal como na anterior) e a observância do que há nos textos de apoio é fundamental para essa delimitação temática.

A escolha dos textos de apoio na proposta de redação 2013 apresenta algumas semelhanças e distanciamentos em relação à anterior. Novamente, os textos não estão numerados e seguimos a ordem de leitura canônica – de cima para baixo, da esquerda para direita. O primeiro deles, chamado *Qual é o objetivo da Lei Seca ao Volante*, não apresenta autoria e traz como referência apenas um link do site da Polícia Federal (identificável apenas pelo reconhecimento da sigla PRF), sem possibilidade de reconstruir a publicação original. Não há autoria definida, nem em que seção do site esse conteúdo foi veiculado. Reconhecemos apenas, portanto, que se trata de uma publicação de cunho institucional. Não há indicação de que houve uma adaptação do

original e, nesse sentido, entendemos que se trata de um texto completo. Nele, como o próprio título já adianta, explicam-se as motivações para a criação da Lei Seca e cita-se o Governo Federal como responsável pelo “primeiro passo” para a redução do número de acidentes de trânsito. Em seguida, entretanto, afirma-se que a participação da esfera estadual e municipal, bem como da sociedade civil, também são indispensáveis, pois se trata de um desafio coletivo. Assim, percebe-se que, com essa afirmação no final do primeiro excerto, já se identifica um raciocínio esperado pela proposta. Uma legislação Federal, em si, não seria suficiente para conseguir diminuir o número de acidentes; é preciso o envolvimento de toda a sociedade. Nesse sentido, a possibilidade de responsabilizar o governo por mais esse desafio é colocada em segundo plano, porque se parte do princípio de que o Governo, ao sancionar a lei e fornecer meios para a sua aplicação (com a “aquisição de milhares de etilômetros”), já está agindo de acordo com as próprias possibilidades. Assim, o texto leva o leitor a formular seus raciocínios considerando as ações dos sujeitos – seja enquanto indivíduos, seja em relação aos seus espaços cotidianos de interação.

A responsabilização individual também dá o tom para a propaganda que compõe o texto de apoio 2. Diferente da proposta de 2013, em que nenhum texto aparecia em completude, aqui há a inclusão de uma propaganda do Governo Federal. A referência à esfera institucional aparece em letras pequenas, no rodapé direito da publicação e também no link citado como referência. Não é possível saber, entretanto, onde esse texto circulou, mas imaginamos, por associação a publicações governamentais parecidas, que a propaganda circulou em cartazes fixados em locais públicos, *outdoors* em estradas e rodovias ou mesmo em revistas e jornais. O objetivo da peça publicitária é sensibilizar motoristas sobre as fatalidades possíveis ao se associar bebida (identificada na propaganda pelo copo de cerveja em tamanho aumentado, representando um obstáculo na pista) e direção (identificada pelo carro com a frente amassada pelo impacto com o copo). Assim, a propaganda, que associa a imagem acima descrita ao uso do imperativo e à menção ao aspecto infracional, tem em vista uma mudança de comportamento dos/das motoristas.

O texto 3 tem como fonte um link da Operação Lei Seca RJ, site governamental criado para informar, reunir fatos e notícias sobre a aplicação da lei, estudos que a sustentam e outras iniciativas diversas. Os dados que compõem a proposta do ENEM

estão logo na primeira página, porém, desde 2013 (quando foram acessados para a composição da proposta), não foram atualizados⁸⁶. O trecho apresenta alguns avanços proporcionados pela vigência da legislação, como a redução dos atendimentos hospitalares no Estado do Rio, de vítimas nos acidentes ocorridos no mesmo estado, bem como da redução da média nacional de mortes. Entretanto, se, por um lado, os números apontam redução, por outro, porém, se considerarmos o tema da proposta, os números podem ser lidos como insuficientes. Em outras palavras, a lei trouxe avanços, porém ainda tímidos. Nesse sentido, as conclusões a partir dos textos anteriores dialogam com esta última: é preciso que o indivíduo se responsabilize também pelo problema discutido, já que a lei sozinha não é capaz de alterar drasticamente o número de mortes e acidentes no trânsito.

Por fim, o último texto é um excerto e foi publicado no mesmo site que o anterior⁸⁷. Não há autoria do texto e não há clareza se o texto foi escrito para ser publicado no site da Operação Lei Seca RJ ou se foi originalmente publicado em outro espaço, já que a ação publicitária descrita ocorreu em Belo Horizonte. Comparados excerto e publicação original, percebemos que o texto foi reduzido para citar apenas o experimento com os imãs acoplados às bolachas de papelão. Não são mencionados também a agência de publicidade responsável, o bar no qual a ação ocorreu ou outras atitudes complementares à iniciativa, como oferecer descontos àqueles que desistissem da direção após terem bebido e aceitassem que o estabelecimento chamasse um táxi. Assim, a escolha de determinados serve como uma possibilidade de inspiração em atitudes simples e de impacto local como possíveis propostas de intervenção, que tenham como protagonistas outros agentes que não os governos. Além disso, a síntese apresentada também previne que os/as alunos/as se prendam a determinadas ações e, a partir de um único exemplo, possam tentar desenvolver seus próprios raciocínios. É importante destacar também que, mesmo tendo sofrido adaptações, o excerto manteve o mesmo tom valorativo presente no original. Dessa forma, preserva-se a autenticidade do texto, escolhido por ser útil para a construção de um determinado raciocínio, sem ser moldado exclusivamente para compor a proposta.

⁸⁶ Última consulta em 01/04/2017.

⁸⁷ O texto pode ser lido completamente em <http://www.operacaoleiseca.com.br/repulsao-magnetica-a-beber-e-dirigir/>. Acesso em 01/03/2017.

Assim, finalizadas as considerações sobre os textos de apoio, é interessante notar as diferenças no tratamento dos textos de apoio em relação ao ano anterior. Na proposta de redação 2013, ainda persiste a criação de uma linha de raciocínio a ser desenvolvida pelo/a aluno/a, a qual precisa ser depreendida a partir da leitura dos textos de apoio e das conclusões possíveis a partir deles. Considerando a maioria dos textos da coletânea ainda suprime as condições de produção desses textos, temos aqui, em relação à leitura, uma predominância da percepção do texto como restrito ao contexto da proposta – isto é, o texto serve para que se possam identificar ideias e raciocínios, com pouca construção conjunta de sentidos.

Entretanto, a proposta apresenta textos mais autênticos se comparados ao ano anterior. Temos a inclusão de um cartaz que preserva suas relações com o contexto e, nesse sentido, ampliam-se os gêneros para a leitura presente na proposta de redação. Ainda que o texto verbal seja predominante, ele já não representa quase a totalidade da coletânea. Além disso, a linha de raciocínio criada para a construção da proposta, mesmo limitada pela produção do texto num contexto avaliativo e em que a interlocução é bastante limitada, promove uma mobilização maior do/da participante, já que a proposta sugere a responsabilidade dos indivíduos como um caminho para o desenvolvimento da discussão. Nesse sentido, o participante precisa partir, em primeiro lugar, da própria experiência para poder argumentar sobre o tema. Assim, parece que um dos critérios propostos por Geraldi (1997), de que é preciso ter uma razão para se dizer, é levada em consideração. Em outras palavras, como cidadão/ã que pode, ao mesmo tempo, ser vítima e responsável pelos acidentes no trânsito, parece que as motivações para um querer dizer mais concreto são ampliadas. Entretanto, novamente, como essa redação tem como objetivo a avaliação, ainda não há, de fato, esse querer dizer ainda está – continuará sendo – marcado pelo objetivo de receber uma boa nota. Assim, ainda que a situação de leitura seja, nessa proposta, mais concreta, as condições de produção ainda limitam a expressão do/da aluno/a e a realização de uma produção de texto, conforme orientam os PCN + (BRASIL 2002) e as OCNEM (BRASIL, 2006).

Por fim, analisamos a última proposta de redação do conjunto de provas selecionadas para compor essa dissertação.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

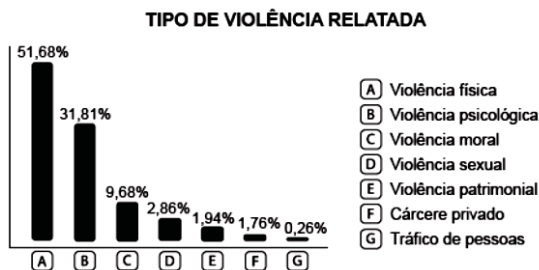
A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALSELFISZ, J. J. Mapa da Violência 2012. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 8 jun. 2015.

TEXTO II



BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Balanço 2014. Central de Atendimento à Mulher: Disque 180. Brasília, 2015. Disponível em: www.spm.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.compromissoaatitud.org.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO IV

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializadas

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos 52 juizados e varas especializadas em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

33,4%
de processos julgados

9.715
prisões em flagrante

1.577
prisões preventivas decretadas



58 mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional



237 mil
relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres



Sete de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

Disponível em: www.istoe.com.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

FONTE: ENEM 2015 (Caderno Amarelo)

A proposta de 2015 tratou do tema *A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*. Essa proposta se diferencia das demais tanto pelas escolhas dos textos de apoio quanto pelas informações contextuais fornecidas. Há maior equilíbrio na

proposta entre os textos verbais e não verbais, com especial atenção aos gráficos e infográficos. Apenas um dos textos é exclusivamente verbal, enquanto os demais articulam verbal e não verbal. É interessante notar também que os textos de apoio foram numerados, definindo com clareza uma ordem a ser seguida na leitura. As informações contextuais serão detalhadas a seguir, quando analisarmos cada um dos textos que compõem essa proposta.

O texto I é um parágrafo do Mapa da Violência, estudo conduzido por Julio Jacobo Walselfisz, publicado todos os anos com diferentes enfoques. O parágrafo foi retirado de uma atualização sobre homicídio de mulheres no Brasil. Essas informações constam todas no rodapé do parágrafo e diferem bastante dos escassos links fornecidos nas outras propostas. Com essa referência, o dado ganha outra tonalidade avaliativa, já que esse estudo é conhecido pela sua consistência e normalmente tem grande repercussão nos meios de comunicação. São muitas as publicações na mídia que se pautam nesses resultados para abordar a violência, portanto, trata-se de um conteúdo de circulação expressiva. Com essas informações disponíveis na referência, é possível que o aluno mobilize seu conhecimento de mundo para significar esse texto. O trecho aborda o aumento no registro de homicídios de mulheres entre 1980 e 2010. No contexto da proposta, que aborda a violência contra a mulher, os dados apresentados no parágrafo funcionam como uma indicação da gravidade da situação vivida pelas mulheres no Brasil. Seguindo esse raciocínio, o parágrafo pode também ser lido como uma justificativa para a abordagem do tema na prova de redação do Enem.

O texto II é um gráfico sobre os diferentes tipos de violência denunciados à Central de Atendimento à Mulher – Disque 180. A maior incidência (51,68%) dos casos relatados trata de agressão física, talvez o tipo de violência também mais comumente lembrado em se tratando de violência contra a mulher. Assim como no texto I, há uma referência que vai além do link e que explica a origem desses dados – um balanço anual realizado por uma central de atendimento a mulheres vítimas de violência, responsabilidade de uma Secretaria do governo Federal. Dessa forma, o texto está sendo vinculado à sua esfera de produção e circulação com todas as implicações contextuais decorrentes. Um balanço é um tipo de texto que se produz em determinados espaços, com determinados objetivos e intenções. Se, nesse balanço em específico há um indicativo de maior incidência de violência física, determinadas intervenções podem vir

a ser tomadas. O gráfico, por si só, não possibilita a inferência do que está pressuposto ao se apresentar um balanço. Por outro lado, quando se sabe onde esse gráfico apareceu, ele não é mera estatística apresentada visualmente. Ele é um indicativo de uma realidade que, se considerados os atores sociais envolvidos na esfera de circulação desse texto, exige uma intervenção específica. Assim, o fato de tal texto ter sido recontextualizado adequadamente, isto é, sem ter perdido seus vínculos com o contexto em que originalmente circulou, amplia as possibilidades de leituras desses dados.

O texto III, diferente dos anteriores, não explicita sua fonte e seu contexto de circulação. O texto verbal do cartaz remete à Lei nº 13.104⁸⁸, conhecida como a Lei do Feminicídio, aprovada em 09 de março de 2015, mesmo ano da realização dessa proposta. O assunto esteve em pauta em jornais e revistas de grande circulação e, portanto, mesmo que essa legislação não tenha sido citada na proposta, considera-se que seja o tipo de conteúdo facilmente recuperável por alunos/as do Ensino Médio. Além disso, o texto III entra em diálogo ao texto I: tenta-se combater as mortes de mulheres – índice que têm experimentado um aumento expressivo nas últimas décadas – com uma penalização mais severa dos crimes motivados pela condição feminina. Mesmo que não familiarizado/a com o termo feminicídio, a intuição do falante é capaz de preencher essa lacuna no contexto da proposta.

Por fim, o texto IV é um infográfico que aborda os resultados obtidos pela Lei Maria da Penha entre 2006 e 2011, especialmente em relação aos processos instaurados e julgados em todo o Brasil. O trecho também trata das denúncias e do perfil do agressor (7 em cada 10 são companheiros das vítimas). Os dados são atribuídos a fontes oficiais (Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres – esta última, novamente citada) e, em seguida, há um link que se refere à publicação, feita pela revista Istoé. Assim, a diferenciação entre a divulgação governamental e a midiática esclarece os fios que conectam esses dados ao mundo real. Há uma revista de circulação nacional abordando um determinado tema com base em uma série de dados, os quais são creditados por órgãos governamentais.

⁸⁸ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm. Acesso em 05/03/2017.

Finalizada a apresentação dos textos de apoio, é interessante notar na proposta de redação 2015 uma autenticidade maior dos textos de apoio, além de um engessamento menor das linhas de raciocínio possíveis a serem seguidas. Evidentemente, o/a participante que defender discursos de ódio ou preconceituosos será penalizado, porque a prova tem como princípio o respeito aos direitos humanos, mas o tema em questão pode ser abordado de várias formas diferentes. Assim, em relação à leitura, há uma aproximação aqui dos pressupostos presentes nos OCNEM. Ainda que recontextualizados para fins didáticos, os textos utilizados na constituição dessa proposta de redação não tiveram seus fios com o mundo real cortados. A maioria permite a leitura situada, contextual e, dessa forma, um rol de conclusões distintas são possíveis, diferente de um cenário em que essas informações são apagadas. A construção de sentido, portanto, entra em consonância com o exposto nas OCNEM (BRASIL, 2006, p. 25)

o sentido atribuído às formas simbólicas está relacionado aos usos que os grupos fazem dos sistemas nos quais elas se encontram; portanto é variável, assim como são distintos os grupos sociais. Mas o sentido também está relacionado ao contexto efetivo em que se dá a interação, à singularidade de seus participantes, às suas demandas, a seus propósitos, aos papéis sociais nos quais eles se colocam, etc.

Entretanto, em relação à produção de texto, persiste a mesma estrutura canônica do texto dissertativo-argumentativo, com seu formato escolar. Assim, a prática de escrita numa situação estritamente escolar revela apenas o/a aluno/a treinado para atender a esse contexto. Quando levamos em consideração o pressuposto de que aprendemos a língua (e a operar com ela) apenas em situações sociais e concretas de uso, percebemos que, em relação à proposta de redação do ENEM, o bom desempenho está atrelado ao conhecimento de um gênero estritamente escolar. Nesse sentido, apenas uma possibilidade de uso da linguagem é valorizada, em detrimento de tantas outras.

Diante do exposto nessa seção, algumas considerações finais são necessárias. O que vimos nessas questões discursivas em relação à língua, ao texto e à escrita se aproxima do já discutido ao final da análise das questões objetivas. As ideologias linguísticas e de letramento que permeiam o ENEM são diversas, porém a relação entre elas não é harmoniosa. Como afirma Kroskrity (2004), reconhecer a multiplicidade de ideologias significa reconhecer os potenciais conflitos decorrentes dessa multiplicidade.

Nesse sentido, é importante destacar as implicações diretas no cotidiano escolar e na prática docente das ideologias presentes no ENEM.

O efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2005; QUEVEDO-CAMARGO, 2014) dessa avaliação no ensino é um dos aspectos a serem considerados. Se, como afirma Shohamy (2006), os exames de larga escala muitas vezes obscurecem o currículo existente e o substituem, identificamos um primeiro conflito. As práticas de leitura e escrita promovidas pelo ENEM ainda estão distantes das orientações curriculares e das perspectivas mais recentes em relação aos estudos de letramento. Como há um processo de retextualização, ou seja, de textos sendo deslocados de suas esferas de circulação original e integrando outra, há um risco de que se percam sentidos e funcionalidades pressupostas a esses textos. Entretanto, as atividades de leitura e escrita, ainda que pautadas em textos diversos (que inevitavelmente foram retextualizados), não implica perdas no processo de aprendizagem. De acordo com Torquato (2013, p. 165)

As provas implicam recontextualizações de diferentes gêneros presentes nas questões e recontextualizações dos gêneros solicitados como respostas, de modo que a interlocução que se efetiva pelos textos produzidos pelos alunos integra uma cadeia discursiva distinta daquela que poderia ser integrada pelo texto na esfera própria do gênero solicitado ou pelo texto na escola. No contexto escolar, os textos produzidos pelos estudantes podem integrar um processo interlocutivo mais amplo e efetivo, que pode envolver a comunidade escolar.

Dessa forma, mesmo promovendo uma linha teórico-prática que permite a formação de leitores/as críticos/as, capazes de interagir por meio do uso da língua em diversas instâncias distintas e para além da escola, a interferência negativa das práticas de avaliação (seja no ENEM, seja em outros vestibulares, ambos repletos de concepções sobre a língua) acaba por limitar e confundir a ação dos/as professores/as. De um lado, há a necessidade de cumprir com as orientações oferecidas pelo currículo; de outro, há a percepção de que, caso as práticas estritamente escolares – reproduzidas no ENEM – não sejam consideradas, haverá prejuízo para os/as alunos/as que desejem prosseguir seus estudos no ensino superior.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que as decisões tomadas em relação a essas questões são políticas. Tanto a adoção de determinadas práticas de letramento no contexto avaliativo, tanto a opção por reproduzi-las também em sala de aula, revelam determinadas opções teóricas que remodelam o papel dos sujeitos, as visões sobre língua, texto e escrita. De acordo com Bunzen (2006, p. 151),

É uma decisão política escolher se teremos como objetivo principal e final a formação de alunos no EM que produzem na escola (e nos cursinhos) apenas as propostas de redações dos vestibulares das principais universidades de cada estado ou investiremos em um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração a prática social de produção de textos em outras esferas de comunicação.

Nesse sentido, é a distância existente entre o que (supostamente) se ensina e o que se avalia a responsável pelo afastamento das práticas reais de uso da língua. São quase 20 anos de parâmetros curriculares que escolhem abordar os fenômenos linguísticos do ponto de vista social, vinculados às práticas sociais e situadas de uso da língua, e mesmo assim as avaliações continuam a reproduzir perspectivas já ultrapassadas em relação à língua, à leitura e à escrita. Assim, a supervalorização de práticas estritamente escolares nos exames perpetua a noção de língua como uma estrutura neutra, sem valores ideológicos a ela associados, em que cabe apenas avaliar correção ou não dessa estrutura; por extensão, perpetua-se a noção de texto como uma entidade autônoma, da qual basta pinçar conteúdos, sem considerar em que espaços ou situações esses conteúdos foram produzidos; por fim, perpetua-se uma noção de escrita única, sempre formal, com pouco ou nenhum espaço para abordar de letramentos de outros grupos sociais e esferas.

Assim, a língua portuguesa presente no ENEM passa a ser a própria língua portuguesa referência para a escola, assim como o texto e a escrita no – e do – ENEM. Saber ler e escrever, portanto, significa, nessa etapa de desenvolvimento do sujeito, ser capaz de tirar uma boa nota do ENEM. O “ser letrado” adquire um sentido único, diretamente vinculado ao sucesso ou insucesso nos exames. Assim, a política de letramento promovida pelo ENEM sustenta uma visão limitadora dos usos da escrita no meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de finalizado enquanto enunciado, essa dissertação estará sempre aberta aos sentidos que novos leitores trarão para esse texto. Nesse sentido, não vale a pena pensarmos em *conclusões*, mas *considerações finais*, como uma conversa final após uma longa exposição. A alternância entre os sujeitos do discurso, como aponta Bakhtin (2011), é uma das características dos enunciados: portanto, ao final dessa seção, passarei a diante a tarefa de produzir discursos sobre esse em específico.

Como vimos ao longo desses capítulos, este trabalho teve por objetivo geral compreender como se configura a política linguística e de letramento promovida pelo Exame Nacional do Ensino Médio. Partindo de Shohamy (2006), entendemos o ENEM como um mecanismo de política linguística e também como uma política de letramento para o português no Brasil. Assim, retomaremos as principais constatações elaboradas após a análise dos cadernos de prova do ENEM, seja em relação às questões objetivas, seja em relação às questões discursivas. Elas são mencionadas a partir das considerações sobre as ideologias de língua, texto e escrita percebidas ao longo desses cadernos.

Em relação à língua, é importante dizer, em primeiro lugar, que o Enem serve como reforço ao lugar hierárquico do português no Brasil. Essa conclusão é anterior à análise das alternativas, mas é necessária em se tratando de um país multilíngue, porém constantemente apresentado como monolíngue. A Constituição de 1988 coloca a língua portuguesa como oficial e, ao se criar uma avaliação em larga escala realizada exclusivamente em português, o ENEM serve como reforço ao mito do monolinguismo: somos uma única nação, com uma única língua. Como bem colocou Shohamy (2006), como a avaliação é oferecida em uma única língua, não há estímulo à manutenção do ensino bilíngue, seja em línguas de imigração ou indígenas. Assim, a diversidade é suprimida, assim como os sujeitos que utilizam essas línguas.

Outra conclusão geral tem relação com as diferenças de prestígio entre as diferentes línguas portuguesas. A maior parte dos textos de apoio estava escrita na modalidade formal escrita da língua portuguesa. Os poucos textos em outras variedades foram apresentados em termos exclusivos de exemplo de uma variedade diferente (informal, regional) da língua portuguesa, diferente daquela que se conhece como a regra a ser ensinada e cultivada. Assim, as questões tinham como objetivo mero

reconhecimento de havia, no texto de apoio da questão, uma diferença em relação àquilo que normalmente se denomina como português (de acordo com Faraco 2008, a “linguagem urbana comum”). Decidimos não abordar essas questões ao longo das análises, dado o tempo disponível e a impossibilidade de aprofundamento desse perfil de questões. Entretanto, é interessante notar que essas variedades do português são apresentadas apenas como exotismo, não como textos em que há sentidos sendo construídos. Assim, o lugar de prestígio adotado por esse Português (com P maiúsculo, considerado mais correto, melhor do que as variedades regionais) é reforçado em relação a todos os outros falares portugueses. Consideramos esse um recorte de questões pendente, a partir do qual outros trabalhos são possíveis.

Em relação às ideologias de língua, texto e escrita que permeiam o ENEM, percebemos, conforme já previa Kroskrity (2004), que elas são múltiplas e muitas vezes entram em conflito entre si. A língua é apresentada sempre em termos de modalidade escrita formal da língua portuguesa, em usos escolarizados, em que o contexto de produção (situação e auditório) não são mencionados ou recuperados para a construção de sentido. Por extensão, o texto ocupa um lugar de repositório de ideias, as quais estão prontas para serem pinçadas e reproduzidas. Assim, a grande maioria das questões exige a localização ou a paráfrase de informações a partir de exclusivamente da superfície do texto, entendendo que esses sentidos estão prontos para serem pinçados.

Entretanto, essa política está em contradição com aquela promovida pelos documentos oficiais para o ensino, os quais preveem a necessidade de situar a língua em situações concretas de uso, a fim de possibilitar ao/à aluno/a situações de leitura e escrita significativas para suas práticas presentes e futuras. As OCNEM (BRASIL, 2006), assim como os documentos precedentes, apresentam essa perspectiva de língua como um fenômeno social, em que os sentidos são co-construídos na interação social entre os interlocutores sócio-historicamente situados. Assim, mesmo com todas as orientações e com as formulações teóricas desenvolvidas ao longo de quase 20 anos de parâmetros curriculares, a prática continua distante do proposto.

Tendo essas características em vista, é imperativo pensar nas consequências que essas ideologias linguísticas provocam nos espaços que são alcançados pelos exames. O efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2005; QUEVEDO-CAMARGO, 2014) de uma

prova que alcançou, somente em sua última edição, 8.356.215 candidatos⁸⁹, sem mencionar professores e demais profissionais da educação, é amplo e merece destaque.

As ideologias linguísticas identificadas nas questões analisadas acima revelam como o português é construído numa situação de avaliação que intenta medir o desempenho dos/as alunos/as ao longo do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, selecionar candidatos a vagas de ensino superior. Entretanto, ao privilegiar questões descontextualizadas, sem subsídios suficientes para que os sentidos sejam construídos pelos candidatos, sugere uma língua isolada das relações sociais e das situações concretas de produção e circulação de textos. Apesar de ser denominado Novo Enem, o caderno de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias revela concepções de língua que nada tem de novas, já que circulam nos meios escolares há anos.

Nesse ínterim, os professores se veem desorientados: há uma série de documentos norteadores do ensino que sinalizam determinadas direções para o ensino, sem, porém, exemplificarem de fato como concretizar tais pressupostos. O diálogo superficial que se estabelece entre os documentos e o ENEM pode atrapalhar ainda mais esses professores, que veem na prova a materialização de uma concepção de língua desafinada com as orientações curriculares.

Dada a repercussão dos exames na esfera escolar e o impacto que estes provocam na produção de materiais, nas aulas e no trabalho docente, o efeito dessa dissonância é a reafirmação de concepções de língua que, teoricamente, já deveriam ter sido afastadas do ambiente escolar. Afastam-se teoricamente (nos documentos) as noções de texto como pretexto para a verificação de conteúdos, de língua como unidade fechada e capaz de abarcar todos os sentidos, mas a prática concreta do uso da língua, em um contexto de avaliação nacional, recupera todos esses sentidos. Assim, observar os exames é de grande relevância para a formação e a prática docente, pois, como assinala Shohamy (2006), graças ao efeito retroativo, eles passam a constituir “novo

⁸⁹ Enem 2016 termina com participação de mais de 5,8 milhões. Disponível em http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=7H5xuUhu&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=171083&p_r_p_564233524_id=171232. Acesso em 13/11/2016. O número corresponde ao total de inscritos para a edição 2016. Contudo, o exame foi aplicado apenas 5.848.619, devido à indisponibilidade de locais para a aplicação das provas em alguns estados.

currículo de fato” (p. 19) e um currículo que, em alguns aspectos, contrapõe-se ao documento oficial vigente, podendo realmente obscurecê-lo.

Esse obscurecimento é especialmente preocupante em relação à proposta de redação. O modelo de texto dissertativo-argumentativo sobrevive por mera tradição, uma vez que seu apelo exclusivamente temático e sua situação de interlocução estritamente escolar já não fazem sentido quando consideramos as concepções mais recentes no ensino de língua, nem as necessidades de uso público da linguagem nas mais diversas esferas. As propostas em si são um exemplo da variedade e das contradições possíveis quando se percebem ideologias distintas num mesmo cenário, como descreveu Kroskrity (2004). A leitura exigida se aproxima, como na proposta de redação 2015, de uma situação contextualizada, em que a construção de sentidos privilegia o contexto de produção e circulação dos textos. Entretanto, mesmo com a construção ativa de sentidos por parte dos leitores, a proposta de redação é limitadora e em nada se aproxima das práticas reais de uso da língua. Assim, enquanto política de letramento, a prova de redação do ENEM privilegia ainda a descontextualização, a desconsideração do interlocutor e da situação de produção na construção do sentido. Enquanto não houver reconsideração desse cenário de escrita, não há esperanças de que as práticas em sala de aulas trabalhem a leitura e a escrita como fenômenos reais, de uso situado e contextualizado.

Em síntese, é papel de pesquisadores e dos educadores em geral aceitar as mudanças de paradigmas que convivemos na área da Linguística. A busca pelo cientificismo, pelas verdades absolutas, pela consolidação de um campo de estudos, já não responde mais as questões pertinentes nesse momento. Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2007, p. 93, grifo do autor) quando este diz que

A crise dos paradigmas atuais da linguística, nascida, segundo esta análise, pela vontade de poder que conduziu às sucessivas secessões em relação aos interesses de ordem histórica, sociológica ou literária, no sentido da construção de uma consciência forte, saiu pela culatra: despontencializou a linguística; isolando-a em relação aos falantes, suas lutas e aspirações, despolitizou o seu campo, encerrando a linguística no campo acadêmico que tão facilmente caiu nas mãos da administração por parte do estado. A relevância social da linguística e dos linguistas está em relação direta com a possibilidade de uma *Virada Político-Linguística*: em uma produção teórica que nasça da e retorne para a participação do linguista na vida das línguas e na vida das comunidades linguísticas do mundo.

Assim, ao apontarmos as ideologias que sustentam o ENEM e que formam a política linguística e de letramento para o ensino de língua no Brasil, esperamos fazer parte dessa virada político-linguística anunciada por Oliveira (2007). Somente reconstruindo os fios que ligam a língua à vida é que poderemos, de fato, repensar os caminhos que estamos em relação ao ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Valéria Soares. Avaliação de alunos indígenas na Universidade Estadual de Maringá: um ensino adequado à diversidade sociocultural. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006, p. 77-87.
- BAGNO, M. Preconceito Linguístico: o que é e como se faz. 49ª edição. Edições Loyola: São Paulo, 2007.
- _____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007b.
- _____. Norma linguística, hibridismo & tradução. **Traduzires**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-32, maio 2012.
- _____. Do Galego ao Brasileiro, passando pelo Português: crioulização e ideologias linguísticas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. pp. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail e VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 31-39.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: Reading and writing in one community**. London; New York: Routledge, 1998.
- BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, Marialva R. (orgs). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origens e pressupostos**. v1. Florianópolis: Insular, 2013.
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. IN: BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. pp. 9-32
- BRAIT, B. e CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. BRAIT, B.(Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009. pp. 15-30.
- BRASIL/MEC. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 15/04/2015.

BLOMMAERT, J. Language Ideology, In: BROWN, Keith. **Encyclopedia of Language & Linguistics**. 2ª edição. Oxford: Elsevier, 2006. p. 510-522.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no Ensino Médio. IN: BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia (orgs.) **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CARNEIRO, Verônica Lima. As avaliações estandarizadas e o papel do exame nacional do Ensino Médio (ENEM) na etapa final da educação básica. **Revista Exitus**, v. 02º, nº 01, Jan./Jun. 2012. pp. 217-230.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999, pp. 385-417.

COX, Maria Inês Pagliarini e ASSIS-PETERSON, Ana Antonia. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In. CAVALCANTI, Marilda e BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. p. 23 – 44.

ENGUITA, Mariano Fernández. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. IN: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação – Visões críticas. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 93-110.

FARACO, Carlos A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, Carlos A; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. 4ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

_____. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica: características e pressupostos. IN: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, Marialva R. (orgs). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origens e pressupostos**. v1. Florianópolis: Insular, 2013.

GARCEZ, Pedro. M. Observatório de Políticas Linguísticas no Brasil: metas para a linguística aplicada. In: NICOLAIDES, Chistine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. pp. 79-92.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 1998.** Brasília: O Instituto, 1999. Disponível em:
<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/132>. Acesso em 25/04/2016.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação Teórico- Metodológica.** Brasília: O Instituto, 2005. 122p.

_____. **A redação no ENEM 2012 - GUIA DO PARTICIPANTE.** Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/guia_participante_redacao_enem2012.pdf. Acesso em 13/08/2016.

_____. **A redação no ENEM 2013 - GUIA DO PARTICIPANTE.** Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf. Acesso em 13/08/2016.

_____. **A redação no ENEM 2016 - GUIA DO PARTICIPANTE.** Disponível em
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf. Acesso em 13/11/2016.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2012 (Prova Amarela).** Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2012/caderno_enem2012_do_m_amarelo.pdf. Acesso em 02/02/2016.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2013 (Prova Amarela).** Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_do_m_amarelo.pdf. Acesso em 02/02/2016.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2014 (Prova Amarela).** Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2014/CAD_ENEM_2014_DIA_2_05_AMARELO.pdf. Acesso em 02/02/2016.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2015 (Prova Amarela).** Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%202_05_AMARELO.pdf. Acesso em 02/02/2016.

_____. **Matriz de Referência ENEM.** Disponível em
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso em 20/08/2016.

JUNG, Neiva. Letramento em um contexto multilíngue no Brasil: a articulação da escrita em português com as identidades de gênero social e etnicidade. **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 103-115, jul./dez. 2013.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. IN: KLEIMAN, Angela (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. pp. 15-61

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KROSKRITY, Paul V. Language Ideologies. In: DURANTI, Alessandro. **A companion to Linguistic Antropology**. Blackwell Publishing, 2004. pp. 496-517.

LUCCHESI, Dante. Ciência ou Dogma? O caso do livro do MEC e o ensino de língua portuguesa no Brasil. **Revista Letras**, Curitiba, n. 83, p. 163-167, jan/jun. 2011. Editora UFPR.

MACHADO, Paulo Henrique Alves e LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. O ENEM no contexto das políticas para o Ensino Médio. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 355-373 jan./abr. 2014.

MAKONI, Sinfree e MEINHOF, Ulrike. Linguística Aplicada na África: desconstruindo a noção de “língua”. IN: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MILROY, James e MILROY, Lesley. **Authority in Language: Investigating Standard English**. 3rd edition. Routledge, 1999.

MILROY, James. Language Ideologies and the consequences of standardization. **Journal of Sociolinguistics**, 5/4, 2001, pp. 530-555.

_____. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. IN: LAGARES, Xoán Carlos; BAGNO, Marcos (orgs). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Ideologia Linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. MOITA LOPES, L.P. (Org.). **O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. São Paulo: EDUSP: 2008.

OLIVEIRA, Gilvan de Müller. A ‘virada político-linguística’ e a relevância social da linguística e dos linguistas. IN: CORREA, Djane Antonucci (org.) **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.

_____. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Lingüístico. In: Moura e Silva (Org.). **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Editora Insular, 2000. 127 p.

NETO, João Luiz Horta. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 42/5, abril de 2007.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Efeito Retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In: MULIK, Katia Brubinski e RETORTA, Miriam Sester. **Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Diálogos, Pesquisas e Reflexões**. Campinas: Pontes Editores, 2014. pp. 77-93.

RICENTO, Thomas. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. **Jornal of Sociolinguistics** 4/2. 2000: 196-213.

RICENTO, Thomas. Language Policy: Theory and Practice – An introduction. In: RICENTO, Thomas. **An introduction to language policy: theory and method**. Blackwell Publishing, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCARAMUCCI, Marilda V. R. Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita? In: FLORES, Valdir do Nascimento, NAUJORKS, Jane da Costa, REBELLO, Lúcia Sá e SILVA, Deborah Scopel (orgs). **A Redação no Contexto do Vestibular 2005 – A avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: Editora da UFPRGS, 2005. p. 37-57.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita ‘outras cenas de fala’. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134.

SILVA, Elias Ribeiro da. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 52.2: 289-320, jul./dez.2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia política e na política da pedagogia. IN: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação – Visões críticas**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 11-29.

SHOHAMY, Elana. **The Power of Tests: The Impact of Language Tests on Teaching and Learning**. NFLC Occasional Papers, June 1993.

_____. **The power of tests. A Critical Perspective on the Uses of Language Tests**. Person Education Limited, 2001.

_____. **Language Policy: Hidden agendas and new approaches**. Routledge, 2006.

SPOLSKY, Bernard. **Language Policy – Key topics in Sociolinguistics**. Cambridge University Press, 2004.

STREET, Brian. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Texto apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade. Londres: King's College, outubro de 2003.

TORQUATO, C. P. Letramentos. In: COSTA, I. B.; FOLTRAN, M. J. (Org.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013a.

_____. Documentos Oficiais Relativos ao Ensino de Língua Portuguesa, Interculturalidade e Políticas de Letramentos. **Signum**: Estud. Ling., Londrina, n. 19/1, p. 426-458, jun. 2016.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. O que é a linguagem? In: VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A Construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. pp 131-156.

_____. A Construção da Enunciação. In: VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A Construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013b. pp 157-188.

WOOLARD, Kathryn A. Language Ideology: Issues and Approaches. In: **Pragmatics** 2: 3. 235-249 1992

_____. Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry. In: SCHIEFFELIN, Bambi B., WOOLARD, Kathryn A., KROSKRITY, Paul V. **Language Ideologies – Practice and Theory**. New York: Oxford University Press, 1998.